Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9470391
Centre d'intérêt: 912

Thomas, Audrey Marion, 1930-.

Analphabétisme chez les adultes au Canada : réflexion pour une actio. préparé par Audrey M. Thomas ; avec une introd. par John C. Cairns. -- Ottawa : Commission canadienne pour l'Unesco, 1983.
xii, 152 p. ; 28 cm. -- (Pages documentaires / Commission canadienne pour l'Unesco, ISSN 0317-5693 ; 42)

Errata inséré. Bibliogr.: p. 127-144.

Descripteur(s): *Analphabétisme *Alphabétisation *Programme d'enseignement *Politique gouvernementale *Gouvernement fédéral *Gouvernement provincial *Revue de la documentation *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Canada *Etats-Unis *Grande-Bretagne *Australie

Identificateur(s) de sujet: *Programme de formation de la main-d'oeuvre

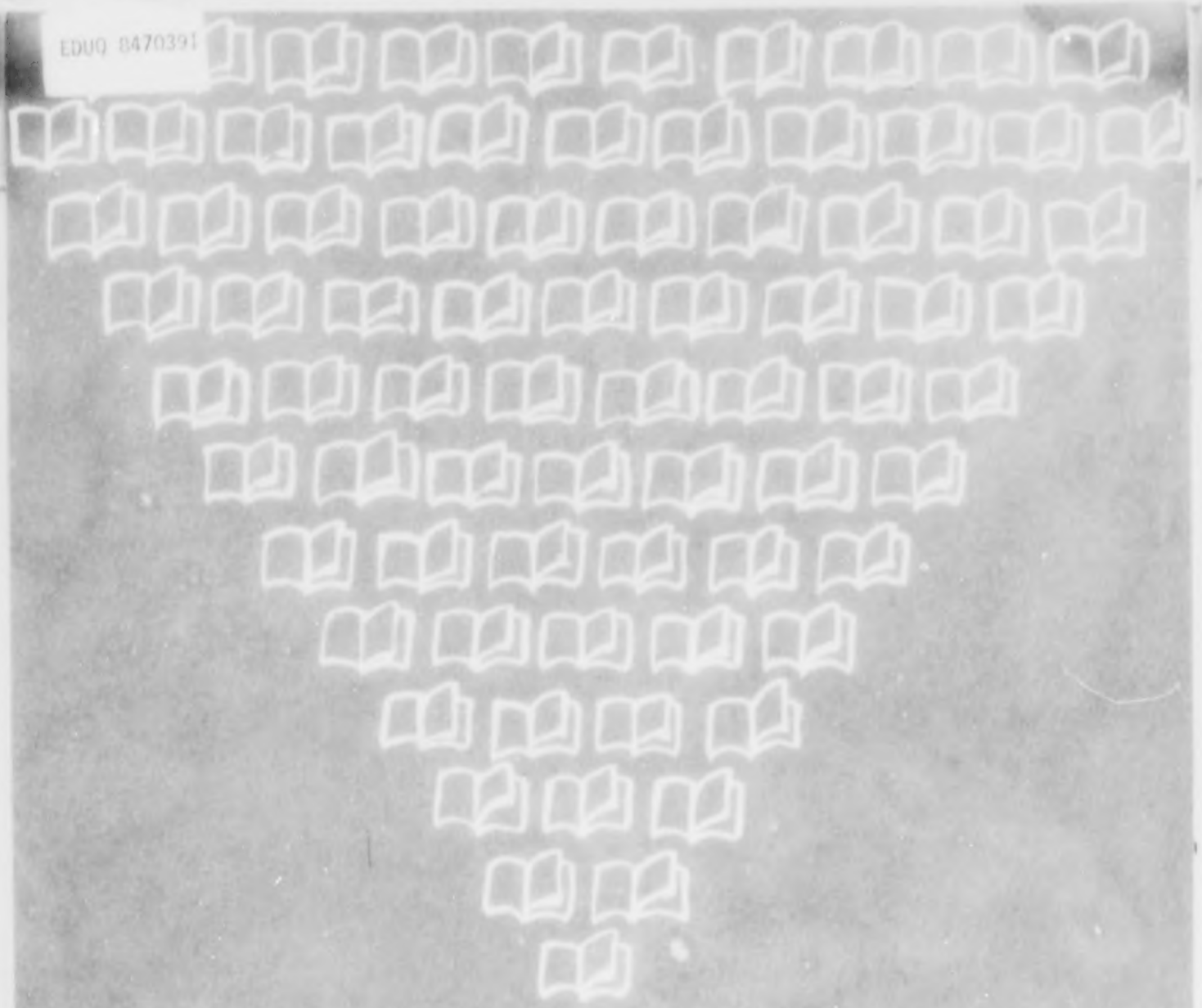
Le volume examine les tentatives de solutions qui ont été apportées au problème de l'analphabétisme au Canada depuis quelques années. Les premiers chapitres situent le problème dans ses dimensions mondiales et présentent quelques programmes d'alphabétisation mis sur pied aux Etats-Unis, en Grande-Bretagne et en Australie. Suit un examen de la situation au Canada, telle que les données du recensement la révèlent, et un exposé des interventions fédérales (programme de formation de la main-d'oeuvre). Les initiatives des divers gouvernements provinciaux sont ensuite décrites. Enfin, diverses approches non-gouvernementales sont présentées: Frontier College, World Literacy of Canada, Laubach Literacy of Canada, Literacy Volunteers of America, bibliothèques, media, syndicats.

Plus de 250 volumes et articles de langue française ou anglaise, pour la majeure partie postérieurs à 1970, constituent la documentation de base qui a servi à la réalisation de cette revue de la recherche.

Si les initiatives prises par les provinces en matière d'alphabétisation apparaissent encourageantes, c'est que le Canada est parti de zéro ou presque. En effet, dans d'autres domaines de l'enseignement, ces initiatives seraient considérées comme normales. Il est encore trop tôt pour déterminer si elles se traduiront par des programmes provinciaux durables ou par des expériences encouragées quand il y a des surplus et arrêtées dès qu'il y a un déficit budgétaire.

Type de document: r

EDUQ 8470391



L'analphabétisme chez les adultes au Canada

~Réflexion pour une action~

Page documentaire 42

Commission canadienne pour l'UNESCO

Préparé par
Audrey M. Thomas
avec introduction par
Professeur John C. Cairns

été 1983

Publié et distribué par la
Commission canadienne pour l'Unesco
255, rue Albert, C.P. 1047
Ottawa, Canada K1P 5V8

Disponible sur demande
All documents of the
Canadian Commission for Unesco
are available in English and in French

ISSN 0317-5693

Conception graphique: Eiko Emori

EDUQ 8470391

COMMISSION CANADIENNE POUR L'UNESCO
Ottawa

ANALPHABÉTISME CHEZ LES ADULTES AU CANADA

- Réflexion pour une action -

Préparé par
Audrey M. Thomas
avec une introduction par
Professeur John C. Cairns

Page documentaire 42

PRÉFACE

La présente publication porte sur les problèmes vécus par un nombre appréciable de Canadiens analphabètes ou gravement sous-éduqués. Au Canada, 5,5 pour cent des adultes comptent moins de cinq années de scolarité et 28,4 pour cent n'ont pas fait leur neuvième. Leur éducation ne leur permet pas, et de loin, d'affronter la société moderne.

L'étude, préparée par Audrey M. Thomas pour le compte de la Commission canadienne pour l'Unesco, tente de refléter les diverses phases de l'évolution du problème et donne un aperçu des réactions qu'a provoquées la question de l'alphabétisation des adultes chez les gouvernements fédéral et provinciaux ainsi que chez divers organisations et bénévoles.

Ce domaine de travail étant en constante transformation, il a été impossible d'en indiquer tous les développements et d'examiner tous les facteurs en jeu. La présente étude est donc plutôt une esquisse des changements survenus et des progrès réalisés entre 1975 et la première moitié de 1982.

Nous exprimons notre profonde gratitude à l'auteur, Audrey M. Thomas, ainsi qu'au comité consultatif qui a revu le manuscrit et qui se composait des personnes suivantes: Gordon Selman, président, Sous-commission de l'Éducation; John C. Cairns, Université de Guelph; Alan Clarke, Collège Algonquin; Jean-Paul Hautecoeur; Jack Pearpoint, Frontier College; et J. Tim Douglas, anciennement membre du personnel de la Commission.

La meilleure façon de remercier tous ceux qui ont contribué à l'étude serait d'enrayer l'analphabétisme. Puisse ce document constituer un pas de plus vers la victoire.

L'étude, bien que entreprise et financée par la Commission, ne reflète pas nécessairement les vues officielles de la Commission canadienne pour l'Unesco sur l'alphabétisation.

Le Secrétaire général
Commission canadienne pour l'Unesco

Claude Lussier

La chargée de programmes (éducation)
Commission canadienne pour l'Unesco

Mariette Hogue

TABLE DES MATIÈRES

		Page
SIGLES EMPLOYÉS		ix
TABLEAUX		xi
SURVOL DE LA QUESTION PAR M. JOHN C. CAIRNS		1
INTRODUCTION		11
I	**L'ÉDUCATION DE BASE ET SON LIEN AVEC L'ALPHABÉTISATION**	15
	A. Définitions - perspective historique	15
	B. Définitions actuelles	16
	C. Quantification de l'alphabétisation	19
	D. L'éducation de base des adultes	21
II	**SITUATION MONDIALE**	23
	A. Le droit à l'éducation	23
	B. L'analphabétisme à l'échelle mondiale	24
	1. Situation d'ensemble	25
	2. Répartition géographique des analphabètes dans le monde	26
	3. Répartition des analphabètes selon leur sexe	28
	4. L'analphabétisme dans le monde par groupes d'âge	29
	C. La lutte pour l'élimination de l'analphabétisme	31
III	**L'ANALPHABÉTISME DANS LES PAYS INDUSTRIALISÉS**	35
	A. Évolution de l'alphabétisation en Europe	35
	1. Les facteurs qui favorisent l'alphabétisation	36
	2. Tendances récentes en Europe	39
	B. La campagne d'alphabétisation des adultes du Royaume-Uni	41
	1. Les premières phases de la campagne	42
	2. Évolution ultérieure	43
	3. Leçons à tirer de l'expérience britannique	46
	C. L'expérience des États-Unis	48
	1. Le début du XXe siècle	49
	2. Incidences de la Seconde Guerre mondiale et de ses suites	50
	3. La participation du gouvernement fédéral dans les années 1960 et 1970	51
	4. La situation actuelle	53
	5. Les organismes bénévoles d'alphabétisation	54

TABLE DES MATIÈRES (suite)

			Page
	D.	La situation en Australie	56
		1. Évolution de l'alphabétisation des adultes en Australie	57
		2. Recommandations	58
IV	**L'ANALPHABÉTISME DES ADULTES AU CANADA**		61
	A.	Données du recensement sur le niveau de scolarité	62
		1. Répartition géographique	62
		2. Répartition entre régions urbaines et rurales	64
		3. Répartition selon le sexe	65
		4. Répartition selon l'âge	66
		5. Résumé	68
	B.	L'apport du gouvernement fédéral	68
		1. Le programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada	69
V	**LES SOLUTIONS DES PROVINCES**		73
	A.	La Colombie-Britannique	76
		1. Élaboration et formulation de la politique provinciale	76
		2. Personnel du ministère	78
		3. Programmes	78
		4. Méthodes et matériel	78
		5. L'enseignement à distance	79
		6. Activités professionnelles	79
	B.	Alberta	80
		1. Programmes et activités	80
		2. Matériel élaboré	81
	C.	Saskatchewan	82
		1. Activités	82
		2. Matériels et médias	83
		3. Bilan	84
	D.	Le Manitoba	84
	E.	La coopération entre les provinces de l'Ouest	84
	F.	L'Ontario	85
		1. Activités	85
		2. Matériel élaboré	86
		3. Initiatives du gouvernement provincial	87

TABLE DES MATIÈRES (suite)

		Page
G.	Le Québec	88
	1. Programmes d'alphabétisation	88
	2. Les stratégies de développement	89
	3. Méthodes de l'alphabétisation et de l'éducation de base	90
	4. Les recommandations de la Commission d'étude sur la formation des adultes	91
H.	Les Maritimes	92
I.	Terre-Neuve	93
J.	Le comité de coordination de la région atlantique	94
K.	Résumé du chapitre	95
VI	**LES AUTRES SOLUTIONS CANADIENNES**	97
A.	Frontier College	97
	1. Historique	98
	2. Le modèle du professeur-ouvrier	98
	3. Le programme d'éducation communautaire	99
	4. Programmes récents	99
B.	Participation des syndicats	99
C.	World Literacy of Canada	101
D.	Rassemblement canadien pour l'alphabétisation	101
E.	Laubach Literacy of Canada (NALA)	103
F.	Literacy Volunteers of America (LVA)	104
G.	Les bibliothèques	104
H.	Les médias	104
I.	La souplesse des programmes	105
VII	**QUESTIONS ET PERSPECTIVES ENVISAGÉES AU CANADA**	107
A.	Les problèmes et leurs implications	107
	1. Questions de compétence	107
	2. Politiques et financement	108
	3. Les groupes spéciaux de la population	109

TABLE DES MATIÈRES (suite)

		Page
4.	Les motivations des élèves et leur accès à l'enseignement	112
5.	Les méthodes et le matériel	114
6.	La formation et le perfectionnement professionnels	114
7.	Recherche	115
8.	Les services de soutien	115
VIII	CONCLUSION	117
NOTES		119
BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE		127
RÉPERTOIRE D'ORGANISMES		145

GLOSSAIRE DES SIGLES EMPLOYÉS DANS LE PRÉSENT DOCUMENT

AAEC	Appalachian Adult Education Center (É.-U.) (Centre d'éducation des adultes des Appalaches)
ACACE	Advisory Council on Adult and Continuing Education (Royaume-Uni) (Conseil consultatif chargé de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente)
ACAL	Australian Council for Adult Literacy (Conseil australien chargé de l'alphabétisation des adultes)
ACCESS	Alberta Educational Communications Corporation (Corporation albertaine chargée de la communication en matière d'enseignement)
ALBSU	Adult Literacy and Basic Skills Unit (Service d'alphabétisation et d'enseignement des connaissances de base aux adultes)
ALRA	Adult Literacy Resource Agency (Royaume-Uni) (Agence pour la répartition des ressources affectées à l'alphabétisation des adultes)
ALCE	Autorités locales chargées de l'enseignement
ALU	Adult Literacy Unit (Royaume-Uni) (Service d'alphabétisation des adultes)
AOTA	Adult Occupational Training Act (1967) (Loi sur la formation professionnelle des adultes)
APL	Adult Performance Level (Texas) (Étude sur le degré de rendement des adultes)
ARCC	Atlantic Region Coordinating Committee (Comité de coordination de la région atlantique)
AVC	Alberta Vocational Centre (Centre de formation professionnelle de l'Alberta)
BAS	British Association of Settlements (Association britannique des services à la collectivité)
BBC	British Broadcasting Corporation
BLADE	Basic Literacy for Adult Development (Alphabétisation de base pour adultes)
CAAE	Canadian Association for Adult Education (Association canadienne d'éducation des adultes)
CBC	Canadian Broadcasting Corporation (Société Radio-Canada)
CEBAM	Comité pour l'éducation de base des adultes de Montréal
CECM	Commission des écoles catholiques de Montréal
CEIC	Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
COFI	Centres d'orientation et de formation des immigrants (Québec)
CPFP	Cours préparatoires à la formation professionnelle
CSR	Commission scolaire régionale
CTC	Congrès du Travail du Canada
CTV	Canadian Television (Network)

DACUM	Designing a Curriculum (Conception d'un programme d'études)
DGEA	Direction générale de l'éducation des adultes (Ministère de l'Éducation du Québec)
EBA	Éducation de base des adultes
EOA	Economic Opportunity Act (É.-U.) (Loi sur les possibilités matérielles)
FPE	Formation préparatoire à l'emploi
ICAE	International Council for Adult Education (Conseil international d'éducation des adultes)
ICEA	Institut canadien d'Éducation des adultes
LAFTP	Loi sur l'assistance à la formation technique et professionnelle
LCW	Lutheran Church Women (Amérique du Nord) (Le groupe de femmes de l'Église luthérienne)
LINC	Learning Individualized for Canadians (Programme d'enseignement individuel canadien)
LOA	Learning Opportunities for Adults (Ontario)
LVA	Literacy Volunteers of America, Inc. (Amérique du Nord) (Les alphabétiseurs bénévoles d'Amérique)
NACAE	National Advisory Council on Adult Education (É.-U.) (Conseil consultatif national de l'éducation des adultes)
NALA	National Affiliation for Literacy Advance (É.-U.)
NIAE	National Institute for Adult Education (Royaume-Uni) (Institut national d'éducation des adultes)
NRIM	Non-Registered Indian and Métis Programme (programme destiné aux Indiens et aux Métis non inscrits sur le registre des Indiens)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OECA	Ontario Educational Communications Authority
OISE	Ontario Institute for Studies in Education (Institut d'études pédagogiques de l'Ontario)
OLI	Open Learning Institute (Colombie-Britannique)
OVEP	Organismes volontaires d'éducation populaire (Québec)
PEMA	Programme expérimental mondial d'alphabétisation
PFMC	Programme de formation de la Main-d'oeuvre du Canada
RCA	Rassemblement canadien pour l'alphabétisation
SEBAM	Service d'éducation de base aux adultes de Montréal
TAFE	Technical and Further Education (Australie) (Enseignement technique et complémentaire)
TRANDS	Training, Research and Development Station (Centre de recherche et de développement en formation)

TABLEAUX

Tableau		Page
1.	Croissance de la population adulte (c.-à-d. des personnes de 15 ans ou plus) et augmentation du nombre des alphabètes et des analphabètes de 1950 à 1990.	25
2.	Répartition des analphabètes de 15 ans ou plus, par grande région du monde de 1970 à 1990.	26
3.	Pays qui comprenaient le plus grand nombre d'analphabètes (de 15 ans ou plus) en 1980, et projections pour 1990.	27
4.	Répartition des analphabètes de 15 ans ou plus dans le monde en 1980, selon leur sexe.	28
5.	Nombre d'élèves et de bénévoles ayant pris part aux cours d'alphabétisation des adultes de 1975 à 1978.	47
6.	Population de 15 ans ou plus, ne fréquentant pas l'école à plein temps, par niveau de scolarité, Canada et les provinces, recensement de 1976.	63
7.	Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps, par niveau de scolarité, régions urbaines et rurales du Canada, recensement de 1976.	64
8.	Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps et ayant moins de 9 années d'études, régions métropolitaines de recensement classées par ordre décroissant des pourcentages, recensement de 1976.	65
9.	Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps, par niveau de scolarité, répartition selon le sexe, recensement de 1976.	66
10.	Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps, par niveau de scolarité selon l'âge, recensement de 1976.	67
11.	Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps, 1961, 1971 et 1976.	68
12.	Nombre de stagiaires participant à des cours préparatoires à la formation professionnelle, à des cours de formation préparatoire à l'emploi et à des cours d'adaptation au travail, de 1972 à 1979.	72
13.	Organismes faisant de l'éducation de base des adultes au Canada - Programmes gouvernementaux à plein temps.	74
14.	Organismes faisant de l'éducation de base des adultes au Canada - Autres programmes d'alphabétisation ou d'EBA.	75

15. Niveaux d'instruction déclarés par les détenus de pénitenciers fédéraux, par régions dans lesquelles les établissements sont situés (1981). 110

16. Les taux de participation dans la main-d'oeuvre du Canada, moyenne annuelle, 1980. 111

17. Main-d'oeuvre du Canada d'après le niveau de scolarité, moyenne annuelle, 1979. 113

SURVOL DE LA QUESTION

PAR John C. Cairns, directeur du
Centre for International Programs de l'Université de Guelph

Les dimensions de l'analphabétisme

La constatation qu'une proportion considérable d'adultes canadiens sont gravement sous-scolarisés, et qu'un grand nombre d'entre eux sont des analphabètes fonctionnels, selon des normes généralement reconnues, est assez récente. Il y a une dizaine d'années encore, la plupart des Canadiens voyaient dans l'analphabétisme un problème plutôt lointain, propre aux pays en développement. Compte tenu du succès apparent de l'instruction publique obligatoire, en place depuis de longues années, l'analphabétisme des adultes, quelle qu'ait été la définition adoptée, ne préoccupait guère les responsables de l'éducation. Pourtant, au début des années soixante-dix, les travaux des spécialistes de l'éducation des adultes de l'Unesco, ainsi que les études et enquêtes menées dans diverses sociétés, indiquaient que, dans la plupart des pays industrialisés, il existait un noyau représentant entre 15 et 25% des adultes dont le niveau de scolarisation était nettement inférieur aux besoins de leur société.

L'ampleur du mal au Canada, selon l'étude d'Audrey Thomas, ne doit donc pas nous étonner. Il s'agit d'une situation d'envergure mondiale. Tous les pays développés ou en développement affrontent des problèmes complexes et persistants d'analphabétisme, sous diverses formes et à divers degrés.

Dans les pays en développement, la majorité des analphabètes compris dans les statistiques de l'Unesco sont totalement illettrés, c'est-à-dire incapables de lire, d'écrire ou de compter et sans scolarisation (ou peu s'en faut). Dans ces sociétés, l'analphabétisme endémique des adultes est un des éléments fondamentaux du sous-développement. La carte de l'analphabétisme se confond avec celle de la pauvreté, des maladies chroniques, de la faible productivité, de l'espérance de vie limitée, de la mortalité infantile élevée, etc. On ne pourra remédier à la plupart de ces maux sans d'abord réduire l'analphabétisme. Dans de nombreux pays, aucun programme important de développement rationnel ne peut réussir tant que la majorité des adultes sont analphabètes. Tout développement véritable repose sur les individus; ceux-ci doivent participer à l'évolution et à la transformation sociale qui détermineront leur avenir. Dans les pays en développement où pour une raison ou une autre, on ne considère pas l'analphabétisme des adultes comme bien grave, le développement, si développement il y a, risque d'être faussé et illusoire. Il tend à être urbain, à exiger de lourds investissements en capital et à faire appel à la technologie de pointe; il menace la culture et les traditions locales et exclut la masse du processus lui-même et des avantages qui en découlent.

L'analphabétisme est lié à la croissance démographique. À l'échelle de la planète, le nombre d'analphabètes s'accroît inexorablement, l'instruction sous toutes ses formes ne réussissant pas à suivre l'expansion démographique. En 1950, il y avait sept cents millions d'adultes analphabètes; ce nombre est passé à sept cent quarante millions en 1970 et il atteindra huit cent quatre-vingt-quatre millions en 1990. Comme il est dans ce domaine, ces chiffres sont presque certainement en deçà de la réalité. Étant donné également les autres priorités et les restrictions budgétaires de la plupart des gouvernements des pays en développement, il est peu probable que le nombre des adultes analphabètes diminue considérablement au cours de notre siècle. Pour reprendre l'expression utilisée dans le rapport de la troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, tenue à Tokyo en 1972, ce sont 'Les Oubliés' ("The forgotten people").

Au Canada et dans les autres pays industrialisés, où le niveau d'instruction de la population est plus élevé que dans les pays en développement, les critères en matière d'alphabétisation, de notions de calcul et de capacités annexes sont également plus élevés. L' "analphabétisme" canadien - expression inexacte et souvent employée à tort - n'est guère comparable à celui qui sévit en Inde ou au Bangladesh. Un certain nombre des Canadiens sous-scolarisés, en particulier ceux qui ont moins de cinq ans de scolarité, sont totalement analphabètes. La plupart des autres ont une instruction et des connaissances variables, mais insuffisantes. Ce groupe important, difficile à définir, est considéré comme fonctionnellement analphabète.

Dans les sociétés occidentales, on estime généralement que la huitième année constitue le niveau minimum d'alphabétisation fonctionnelle. Il s'agit certes d'un critère arbitraire. En effet, de nombreux Canadiens qui n'ont pas atteint ce niveau se débrouillent dans la société et peuvent faire face aux exigences normales de la vie quotidienne. Néanmoins, comme le souligne Mme Thomas dans son étude, des raisons sérieuses justifient une telle ligne de démarcation. Au Canada, la dixième année est devenue une condition d'emploi pour la plupart des postes spécialisés et l'importance croissante des diplômes, depuis quelques décennies, entraînera vraisemblablement le relèvement de cette norme dans l'avenir. Ceux qui n'ont pas atteint la huitième année sont exclus de nombreux secteurs d'emploi et inadmissibles à la formation spécialisée, quelles que soient leurs aptitudes. Par ailleurs, l'âge de seize ans ayant été fixé comme limite de la scolarité obligatoire, les jeunes sont censés fréquenter l'école neuf ou dix ans avant d'entreprendre leur vie d'adulte. Or, les statistiques du recensement indiquent que, en 1976, le niveau de scolarité de près de quatre millions et demi de Canadiens adultes se situait bien en deçà de ce seuil, et que plus de huit cent cinquante mille d'entre eux n'avaient pas terminé la cinquième année. Ce dernier groupe, selon n'importe quel critère rationnel, est gravement sous-scolarisé. Dans un pays comme le Canada, un des plus riches et des plus productifs de l'histoire, une telle situation serait troublante, même si on faisait d'énormes efforts pour y remédier, ce qui n'est malheureusement pas le cas. A peine a-t-on envisagé de prendre certaines mesures.

La scolarisation et la sous-scolarisation doivent aussi être examinées dans le contexte de l'avenir. L'ère industrielle a été suivie de l'ère post-industrielle, à laquelle succède maintenant ce qu'on appelle souvent l'ère de l'information. Au cours des décennies à venir, les changements se produiront vraisemblablement à une échelle sans précédent, à un rythme que même les personnes les plus compétentes et les systèmes les plus perfectionnés suivront difficilement. Les médias, les ordinateurs, les systèmes d'information ultra-raffinés ne sont plus à la périphérie, mais au centre de la vie quotidienne. La notion du "choc du futur" de Toffler et celle du "village planétaire" de McLuhan nous ont aidés à le comprendre.

En quoi tout cela concerne-t-il l'alphabétisme? L'alphabétisme peut être vu comme étant la capacité d'utiliser de façon optimale les systèmes de communication d'une société donnée, à une époque donnée, et de tirer le meilleur parti possible des droits, devoirs et privilèges, de l'appartenance à cette société. La simple aptitude à lire et à écrire qui, encore récemment, permettait de "fonctionner" adéquatement dans la civilisation occidentale, est influencée et en partie supplantée par les nouvelles connaissances que nécessitent l'évolution technologique et la transformation des systèmes de communication. Dans les années à venir, il sera sans doute essentiel de savoir interpréter ces systèmes, et de pouvoir les utiliser d'une manière efficace et productive, afin qu'ils deviennent un facteur d'enrichissement et non d'aliénation. L'alphabétisme fonctionnel n'est donc pas un concept statique. De plus en plus, au Canada et dans les autres sociétés occidentales, il implique la maîtrise de l'écrit

et la capacité d'utiliser les moyens de communication électroniques. Barron et Curnow, dans The Future With Microelectronics (Open University Press, 1979), affirment:

> Pour aussi longtemps qu'il est possible de la prédire, bien avant dans le siècle prochain, un des facteurs dominant de la technologie future sera la capacité de réunir, d'enregistrer, d'organiser, d'analyser et d'utiliser l'information. La place qu'occupaient la vapeur, l'acier et l'électricité au XIX^{e} siècle, ce sont la gestion et l'exploitation de l'information qui la tiendront au cours des cinquante prochaines années, voire plus longtemps. Non seulement l'information est la nouvelle matière première de la technologie, mais, en outre, elle deviendra inévitablement un des éléments essentiels de la société humaine.

En bref, la technologie donne un sens nouveau à l'alphabétisme. Cependant, il est peu probable que la lecture et l'écriture perdent leur importance actuelle, quoi qu'en disent certains futurologues qui prédisent, avec enthousiasme ou appréhension, la fin de l'imprimé. On constate en effet que, dans leur vie quotidienne, même les défenseurs les plus résolus des médias électroniques s'entourent de livres, journaux, magazines et revues dont ils se servent constamment. Quelle que soit leur importance, les médias électroniques ne sonnent pas le glas de l'imprimé. Le processus en cours est plus complexe. Transformé et élargi, le concept de l'alphabétisme englobe désormais l'imprimé et les systèmes électroniques de toutes sortes.

En raison de cette évolution, ceux qui n'ont que cinq ou six années de scolarité se sentiront à l'écart. Au Canada, aujourd'hui - et ce sera sûrement encore plus vrai en l'an 2000 -, le chômeur de 40 à 45 ans qui a moins de huit ans de scolarité se trouve dans une position fort peu enviable. C'est pourquoi toute discussion sur l'alphabétisme et sur l'analphabétisme qui se focalise sur le degré de connaissance de la lecture et de l'écriture est trompeuse; il faut plutôt déterminer si les gens possèdent le bagage scolaire et les capacités nécessaires pour prendre une part active et productive à la vie de leur société, c'est-à-dire s'ils possèdent des connaissances fonctionnelles.

Réactions et caractéristiques des adultes sous-scolarisés

Dans les pays où l'accès à l'instruction est restreint, notamment dans la plupart des pays en développement, les adultes peu instruits sont rarement gênés par leur situation. Habituellement, ils sont disposés à admettre leur manque d'instruction et à s'inscrire aux cours qui leur sont offerts. Une fois le processus de développement et de modernisation en marche, ils voient dans l'alphabétisation fonctionnelle un bon moyen d'améliorer leur sort.

Dans les pays où l'alphabétisme et les études supérieures sont la norme, toutefois, les adultes sous-scolarisés se sentent diminués. Ils répugnent à révéler publiquement leur peu d'instruction, surtout s'ils craignent une réaction indifférente ou sceptique. Ainsi, l'analphabétisme fonctionnel dans les pays industrialisés tend-il à être dissimulé: les analphabètes sont rarement enclins à dévoiler leurs problèmes ou à solliciter de l'aide. Les programmes d'alphabétisation doivent tenir compte de l'importance de la motivation des adultes qui, contrairement aux élèves du primaire et du secondaire, ne sont pas tenus de suivre les cours. Ils ne le feront que s'ils estiment pouvoir en retirer des avantages concrets.

La motivation des adultes et le genre de cours qui les intéresseront dépendent également de leur âge. Les adultes de moins de 45 ans sont plus susceptibles de

s'intéresser à des cours propres à améliorer leurs possibilités d'emploi et leur situation financière. Après 60 ou 65 ans, c'est l'enrichissement personnel qu'ils recherchent. Toutefois, cette distinction fondée sur l'âge est simpliste. L'expérience, en particulier aux États-Unis, montre que la motivation des adultes varie énormément d'un individu à l'autre, et pour diverses raisons. Une faible proportion des analphabètes fonctionnels d'âge adulte désireront améliorer leur sort et profiter de toutes les occasions qui se présentent. Un plus grand nombre sera probablement gêné; ils hésiteront à révéler publiquement leur insuffisance et à faire les efforts que demande la participation à un programme de scolarisation. Enfin, certains ne sentiront pas le besoin de changer ou d'améliorer leur situation, ou ne verront pas de moyens réalistes de le faire.

En général, c'est encore ceux qui ont le plus besoin d'être alphabétisés et formés qui sont les moins susceptibles de l'être. Cela est vrai dans la plupart des pays, pour des raisons diverses. La création de programmes d'alphabétisation et de formation ne déclenchera pas forcément un déluge d'inscriptions. Ce qui importe c'est de mettre au point des cours qui s'adressent souvent à des groupes bien précis et qui répondent aux besoins des adultes tels que ceux-ci les perçoivent. Tout aussi importante est la création d'un climat dans lequel les analphabètes fonctionnels adultes se sentiront motivés et disposés à fournir l'effort nécessaire pour apprendre. Ce climat dépend de l'attitude de la collectivité, des rapports avec l'enseignant ou le moniteur, du moment, de la durée, de l'objectif et de la qualité du programme, de la composition du groupe d'élèves, des avantages escomptés, etc. Par conséquent, ceux qui élaborent et mettent en oeuvre ces programmes doivent faire preuve d'une intuition exceptionnelle et de talents qui diffèrent considérablement des qualités qu'on exige des responsables du système éducatif proprement dit. Bref, les problèmes du Canada en matière d'analphabétisme fonctionnel n'appellent pas les solutions auxquelles on recourt pour les besoins des jeunes d'âge scolaire.

La situation au Canada: que se fait-il?

Ce rapport résume les initiatives du gouvernement fédéral et des provinces, ainsi que celles des organismes bénévoles. Comme au Canada l'éducation est du ressort des provinces, le rôle du gouvernement fédéral a surtout consisté à élaborer des programmes de préparation à l'emploi et de formation professionnelle, que mettent à exécution les provinces en vertu de divers accords. Ces programmes, indépendamment de leur succès, ont peu d'incidence sur la sous-scolarisation ou l'analphabétisme fonctionnel. Sur le plan quantitatif, leur impact est limité. Les adultes les moins alphabétisés, en effet, ne peuvent prendre part aux programmes de préparation à l'emploi du gouvernement fédéral en raison justement de leur niveau d'instruction insuffisant. Cette situation a été aggravée par les récents règlements et changements.

Les provinces, comme l'indique le rapport, font des progrès considérables. Les illusions des années soixante, époque où l'on croyait que l'analphabétisme fonctionnel était une réalité marginale, s'évanouissent peu à peu. Dans la plupart des provinces, des études et des enquêtes sont menées et divers programmes sont élaborés et appliqués.

Néanmoins, dans la majorité des cas, on considère l'analphabétisme fonctionnel comme un phénomène nouveau, sans précédent. Sauf peut-être au Québec, les aspects conceptuels, psychologiques et sociologiques de l'analphabétisme et de la sous-scolarisation des adultes n'ont sans doute pas reçu l'attention qu'ils méritent et qui doit précéder tout effort de transformation des conditions sociales. La plupart des initiatives gouvernementales ont été prises par les ministères de l'éducation. Or ceux-ci se préoccupent principalement des écoles, rarement le cadre qui convient aux adultes analphabètes; ceux-ci ont en effet des besoins, une expérience, une motivation

et une sensibilité très différents de ceux des jeunes, qui constituent la clientèle normale des ministères de l'éducation.

Par ailleurs, les initiatives prises au Canada jusqu'à ce jour attestent qu'on n'a pas vraiment mis à profit l'expérience d'autres régions du monde en matière d'alphabétisation et de scolarisation des adultes. On suppose généralement que nos rapports avec les pays en développement consistent à donner sans recevoir, alors qu'ils peuvent nous enseigner beaucoup de choses, pour peu que nous soyons disposés à écouter. En Inde, malgré la pauvreté et un manque consternant d'infrastructures, des douzaines de programmes de scolarisation des adultes sont, pour une bonne part, mis en oeuvre par des organismes bénévoles, et semblent plus efficaces et mieux administrés que la pupart des programmes canadiens. Au Brésil, l'imposant système Mobral d'alphabétisation, de scolarisation des adultes, de formation spécialisée et d'activités culturelles constitue un des plus importants programmes d'enseignement aux adultes dans le monde. Il est la preuve d'un programme efficace dans un État fédéral qui inculque toutes sortes de connaissances pratiques à cinq ou six millions d'adultes chaque année. Combien de ministères de l'Éducation et d'organismes bénévoles au Canada se sont donnés la peine d'examiner le système Mobral? Depuis plus d'une douzaine d'années, l'Unesco décerne annuellement des distinctions pour les programmes d'alphabétisation exceptionnels dans le monde. Dans bien des cas, ces activités présentent un intérêt particulier pour le Canada, qui jusqu'ici, ne leur a pas accordé l'attention qu'elles méritent.

En 1977, l'Unesco a attribué un accessit au Frontier College, un établissement canadien, pour son travail méritoire dans le domaine de l'alphabétisation des adultes. Cette reconnaissance internationale des activités novatrices du Frontier College a révélé clairement à la majorité des Canadiens - peut-être pour la première fois - l'ampleur relative de l'analphabétisme au Canada, tout comme dans d'autres pays. Malheureusement, on n'a pas tiré profit de l'occasion.

Parmi les sociétés industrialisées de l'Occident dont les problèmes d'analphabétisme fonctionnel et de sous-scolarisation sont analogues à ceux du Canada, il est un cas intéressant, celui de la Grande-Bretagne. La situation britannique a fait l'objet de nombreuses études, et les éducateurs et ministères canadiens peuvent obtenir une mine de renseignements à ce sujet. Aux États-Unis, l'analphabétisme fonctionnel des adultes est resté relativement caché pendant de nombreuses années, mais il est de plus en plus reconnu comme une importante lacune sociale. Dans la plupart des pays, l'élaboration de programmes d'envergure suppose la sensibilisation du public. Ainsi, aux États-Unis, une campagne d'information du public doit être lancée à la fin de 1982 ou au début de 1983, en vue de renseigner les Américains sur les besoins et les problèmes des adultes sous-scolarisés. La campagne visera également à encourager les analphabètes fonctionnels adultes à se faire connaître et à prendre part aux cours d'alphabétisation et de formation. Organisé en grande partie par des organismes non gouvernementaux, le programme montre ce qui peut être réalisé dans un vaste pays fédéral qui dispose de groupements bénévoles compétents et expérimentés.

Le morcellement des efforts

Une des caractéristiques frappantes des efforts canadiens est leur morcellement. Que ce soit dans le secteur public ou dans le secteur privé, tous les projets sont restreints, insuffisamment financés, et réalisés en vase clos. À l'échelle nationale, compte tenu des attributions prévues par la constitution, il se peut que l'adoption de programmes ou de politiques par le gouvernement fédéral ne soit ni possible ni souhaitable. Au niveau des provinces, cependant il conviendrait d'accroître la collaboration et les échanges de vues. On travaille en ce sens, comme l'indique l'étude. Les organismes bénévoles,

dont les diverses activités, tant louables, sont de portée limitée, voient toutes leurs tentatives de coalition entravées par le manque de fonds. Le Movement for Canadian Literacy, qui devait remplir cette fonction n'a pu réunir suffisamment d'argent pour donner à ses activités l'étendue souhaitée. Pourtant, l'échange de renseignements entre spécialistes touchant la formation, la méthodologie, la planification et l'élaboration de programmes d'études, l'évaluation, etc., est essentiel.

Cette dispersion des efforts, si elle tient en partie aux particularismes et à la géographie du Canada, est également attribuable au manque d'intérêt du public. Au cours des dernières années, certes, les médias ont traité de l'analphabétisme fonctionnel, et souvent de façon dramatique. Pourtant, le grand public n'est pas encore suffisamment au courant de la situation. Tant que leurs efforts ne seront pas compris et appuyés par la population, il sera difficile, pour les groupes désireux d'agir, d'obtenir des fonds des pouvoirs publics ou du secteur privé. Sans aide financière, ils ne pourront progresser sur les plans de l'organisation, de la planification, de l'échange de renseignements, etc. Il est intéressant de noter, par exemple, qu'il n'existe aucun centre de documentation dans le domaine de l'analphabétisme fonctionnel, et que les efforts du Frontier College et du Conseil international d'éducation des adultes - entre autres - pour jeter les bases d'un tel centre, ont échoué. Les éducateurs qui souhaitent obtenir des renseignements sur les progrès de l'alphabétisation au Canada et sur les programmes susceptibles de les intéresser dans d'autres pays n'ont, semble-t-il, aucune source à laquelle ils peuvent avoir recours. L'Institute of Adult Education de Dar es-Salaam, en Tanzanie, est un bon exemple de ce qu'un centre national peut accomplir, même dans un pays pauvre et sous-développé. Au Canada, la meilleure solution serait peut-être de créer deux centres, l'un pour les francophones, l'autre pour les anglophones, qui ne relèveraient pas du gouvernement, mais bénéficieraient de son aide.

Il faudrait aussi faire des études et des expériences sur la formation et les systèmes de soutien. De nombreux organismes bénévoles, dont certains au Canada, ont montré que le recyclage constant et différentes activités de soutien à l'intention des praticiens de l'alphabétisation sont indispensables au succès des programmes. Il conviendrait de faire plus dans ce domaine, où peu d'initiatives ont été prises. L'extension des activités d'alphabétisation nécessitera l'accroissement de l'aide accordée aux organismes bénévoles qui ont pris des initiatives utiles, mais de portée limitée. De nouveaux groupements sont en voie de formation, et il semble que l'organisation et la liaison s'améliorent. Le gouvernement ne doit ni chercher à contrôler ces organismes, ni se montrer indifférent envers eux, mais les appuyer, car, dans la plupart des cas, ils sont plus à même que lui de mettre en oeuvre certains types de programmes. Les ministères, les écoles, les organismes bénévoles, les groupements communautaires et les médias peuvent collaborer utilement dans ce domaine.

L'ignorance du problème dans laquelle est le public a d'autres conséquences. Si l'ampleur de l'analphabétisme fonctionnel et de la sous-scolarisation n'est pas reconnue, il sera difficile d'obtenir des fonds pour l'analyser. Le nombre des programmes de recherche restera restreint, et universités et établissements de formation pédagogique s'intéresseront à d'autres questions, comme ils le font déjà. Pourtant, il reste beaucoup à découvrir sur l'analphabétisme fonctionnel et la sous-scolarisation, ainsi que sur leur rapport avec la croissance économique, les besoins du secteur industriel, la formation de la main-d'oeuvre, les politiques culturelles, l'action sociale et politique ou l'épanouissement personnel. Ce secteur devrait donc intéresser les chercheurs de nombreuses disciplines, mais il n'en est rien.

Sous-exploitation des ressources humaines dans une société post-industrielle

Le rapport du Groupe de travail sur les perspectives d'emploi pour les années 80 recommande que le gouvernement fasse plus pour l'élimination de l'analphabétisme au Canada. Le Groupe de travail, créé en mai 1980, s'est penché sur les déséquilibres qui ont provoqué de graves pénuries de main-d'oeuvre spécialisée, pénurie qui coïncide avec un taux de chômage élevé dans tout le pays. Dans son rapport, le Groupe de travail présidé par le député libéral Warren Allmand, affirme que, pour que le Canada puisse exploiter pleinement ses ressources humaines, "celles-ci doivent avoir le minimum de scolarité qui leur permettra de recevoir la formation et le recyclage qu'exige une spécialisation plus poussée". Il souligne qu'un fort pourcentage de Canadiens sont analphabètes fonctionnels et "n'ont pas la formation scolaire suffisante pour s'inscrire à des programmes de formation". Le Groupe de travail ajoute que ce phénomène explique en grande partie le taux de chômage élevé et les pénuries de main-d'oeuvre spécialisée. Il fait ressortir le coût social considérable de l'analphabétisme qu'il associe à la pauvreté, au racisme et à la criminalité.

Le rapport du Groupe de travail renferme un certain nombre de déclarations et de recommandations concernant l'analphabétisme. En voici un résumé:

- L'analphabétisme fonctionnel est un problème d'envergure nationale.

- Le gouvernement fédéral semble avoir oublié l'engagement qu'il a pris - engagement qui répond d'ailleurs à un devoir - d'assurer un enseignement de base aux analphabètes adultes du Canada; il devrait renouveler son engagement d'éliminer l'analphabétisme fonctionnel, et collaborer à cette fin avec les provinces et les autres groupes intéressés.

- Le gouvernement fédéral devrait accroître sa participation au programme de cours préparatoires à la formation professionnelle.

- Il faudrait adopter un programme d'accès à la lecture, échelonné sur dix ans et administré par le secteur privé, les organismes bénévoles, le gouvernement fédéral et les provinces.

- Il faudrait lancer une vaste campagne d'information par les médias, dirigée vers le grand public, d'une part, et vers les adultes analphabètes, d'autre part.

- Le Conseil des Ministres de l'Éducation, Canada devrait établir des normes en matière d'alphabétisation.

- Le gouvernement fédéral devrait, de concert avec les provinces, entreprendre un certain nombre d'activités pratiques, touchant notamment la formation des enseignants.

- Il conviendrait d'élaborer des programmes d'information et d'alphabétisation adaptés aux besoins des immigrés, des Indiens et des Inuit.

- Les gouvernements devraient accorder une aide financière accrue aux personnes qui suivent des cours préparatoires à la formation, des cours de formation préalable à l'emploi et des cours d'orientation vers le milieu de travail.

Dans le cadre de son mandat, le Groupe de travail a examiné l'analphabétisme sous l'angle de l'emploi et de l'économie. Dans ce contexte, ses recommandations sont importantes, encore qu'elles puissent être considérées comme un empiétement sur un domaine de compétence provinciale. En outre, elles supposent une démarche descendante; certains pourraient affirmer que, en ce qui a trait aux programmes d'alphabétisation, la planification, les décisions et l'élaboration du matériel doivent se faire à la base compte tenu des réalités culturelles et sociologiques.

Certains problèmes associés à l'analphabétisme chez les adultes sont également étudiés en détail dans le Rapport de la Commission d'enquête sur le congé éducation et la productivité* (Travail Canada, juin 1979), dont les auteurs mentionnent que, pour s'attaquer de front au grave problème social et économique que constitue l'analphabétisme chez les adultes, il faudra adopter des mesures d'incitation spéciales.

Le rapport recommande la constitution d'un fonds pour l'alphabétisation des adultes, qui permettra d'accorder des subventions aux employeurs, aux syndicats, aux organismes du domaine de l'éducation et aux travailleurs. Cette formule permettrait d'allier la centralisation du financement à la décentralisation des activités, et faciliterait ainsi la mise sur pied de programmes adaptés aux besoins locaux.

L'élaboration de tels programmes nécessiterait la préparation d'un matériel didactique fondé sur les besoins et la culture des élèves adultes, tâche très importante, particulièrement pour les plus gravement sous-scolarisés. Les professeurs qui disposent d'un matériel didactique approprié peuvent adapter leur enseignement à la langue et au mode de vie de l'élève. Il leur est également plus facile de motiver celui-ci. Par ailleurs, les moniteurs, enseignants et superviseurs ont également besoin d'un matériel bien conçu.

La préparation de cette documentation ne se fait pas sans tâtonnement, essais et, parfois, remise en question de concepts. Dans le cadre d'un programme expérimental mondial, l'Unesco a intégré l'alphabétisation à la formation technique, professionnelle et agricole dans des programmes complexes où les matières de base et les cours techniques se renforçaient mutuellement. Ainsi, plutôt que d'être une étape préalable à la formation technique, l'alphabétisation fait partie d'un programme intégré dans le cadre duquel les adultes analphabètes assimilent des connaissances techniques dès le départ. Il y aurait lieu d'examiner des programmes de ce genre dans une perspective canadienne.

Le rôle de l'école

On prétend parfois que l'analphabétisme des adultes disparaîtra avec le temps et avec l'amélioration de l'enseignement primaire et secondaire. L'expérience internationale montre le contraire.

Dans la plupart des pays en développement, on ne peut espérer rendre l'école accessible, avant la fin du siècle, à plus de 60 ou 70% de la population d'âge scolaire.

* NOTE: Le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes a paru après la rédaction de ce texte.

La seule solution qui permettrait d'instruire ceux qui sont exclus du système consiste à créer divers types de programmes novateurs, grâce aux ressources locales, aux services d'enseignants et d'animateurs bénévoles ainsi qu'à une large utilisation des médias, particulièrement de la radio. Au Canada, ainsi que dans d'autres sociétés industrialisées, bon nombre de jeunes gens échappent à la scolarité obligatoire sans avoir acquis les connaissances dont ils ont besoin, et pour de nombreuses raisons: changements d'école, ennuis de santé, attitude de la famille et des camarades, inutilité prétendue des cours, maturité tardive, manque d'intérêt pour les matières, etc. Ces problèmes ne sont pas simples et il y a des limites aux moyens que les écoles peuvent employer pour les régler. Les adultes sous-scolarisés gardent rarement un souvenir agréable des années qu'ils ont passées sur les bancs de l'école, nombre d'entre eux y ayant éprouvé un sentiment d'insuffisance, de gêne et de frustration. Souvent, pour les moins doués, l'école est quelque chose à laquelle il faut essayer d'échapper. Pour les adultes qui ont moins de cinq années de scolarité, elle est susceptible de représenter une institution redoutable. C'est pourquoi, au Canada, les programmes de scolarisation des analphabètes fonctionnels adultes doivent être variés et faire appel notamment à des ressources et à des organismes étrangers au système scolaire. Le meilleur enseignant sera souvent un membre du groupe même de l'élève. Maintes expériences effectuées par l'Unesco ont montré que l'enseignant qui convenait le mieux à des agriculteurs analphabètes était un agriculteur, plutôt qu'un enseignant professionnel, qui ne parvient souvent pas à se faire accepter par le groupe. L'élément essentiel des rapports entre l'enseignant et le groupe est l'empathie, plus que les diplômes de l'enseignant. Ce principe ne doit pas être adopté comme une règle inflexible au Canada, mais il est probablement valable pour les immigrés, les Indiens, les Inuit et les minorités chez lesquelles l'analphabétisme fonctionnel découle en grande partie de traits linguistiques et culturels.

Volonté politique et sociale

On considère généralement que l'analphabétisme touche essentiellement l'école, et que, par conséquent, la disparition de ce problème dépend des éducateurs. C'est mal interpréter.

La question est fondamentalement politique. Quel genre de société voulons-nous? Tenons-nous vraiment à instruire les personnes sous-scolarisées? En ferons-nous une priorité et y affecterons-nous des fonds et des spécialistes à une époque où les ressources se font rares? Sommes-nous disposés à accepter qu'un quart de la population adulte du Canada soit analphabète? Ces questions en soulèvent d'autres, et la réponse que nous leur apporterons révélera sans équivoque l'importance que nous accordons aux individus et à la réalisation de leur potentiel.

Dans les sociétés du XX^{e} siècle où de vastes programmes d'alphabétisation ont été mis en oeuvre avec succès, l'élément-clé a été la volonté politique. C'est grâce à cette volonté qu'on peut, compte tenu de la nature de la société, élaborer les politiques appropriées, mettre sur pied des programmes et réaliser des projets. Or, volonté politique et sensibilisation du public vont de pair. Si ces deux facteurs existent, on trouvera les ressources qui permettront aux éducateurs et autres spécialistes de régler les questions pratiques et techniques.

Éducation permanente

Les efforts pour réduire l'analphabétisme fonctionnel doivent s'inscrire dans une stratégie permanente d'accroissement de l'instruction et de la qualité de la vie des Canadiens. Cette stratégie reflète nécessairement l'évolution démographique. En tant que nation, nous abordons une période qui sera marquée par un vieillissement de la population. Cette évolution aura de fortes répercussions, particulièrement dans le domaine scolaire, où elle réduira les pressions exercées sur les ressources

du système pour le bien-être des jeunes, et accentuera le besoin de programmes d'éducation destinés aux adultes. Au fur et à mesure que croîtra la population ayant dépassé l'âge scolaire obligatoire, il faudra logiquement réorienter les fonds consacrés à l'éducation. Ainsi, il serait possible, même à une époque de restrictions budgétaires, d'affecter une plus forte proportion du budget de l'instruction à la satisfaction des besoins des adultes sous-scolarisés.

Ce qui nous amène à parler de l'éducation permanente. Ce concept fait l'objet de discussions depuis au moins vingt ans. Il a été accepté en principe par la plupart des pays à la troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, en 1972; il est à l'origine de la recommandation de l'Unesco sur le développement de l'éducation des adultes, adoptée par la Conférence générale de l'Unesco, en 1976. Sur le plan théorique et philosophique des systèmes éducatifs globaux, le concept de l'éducation permanente est de plus en plus reconnu. Le rapport entre l'enseignement officiel et non officiel, entre la scolarisation des jeunes et les programmes destinés aux adultes qui ont quitté le système, le lien entre l'instruction et le milieu de travail, entre les besoins de l'individu et ceux de la société - toutes ces questions doivent être étudiées dès que possible, et des solutions, même provisoires, doivent être adoptées. Jusqu'à maintenant, le Canada, comme quelques autres pays, a abordé ces points d'une manière hésitante.

L'application du concept de l'éducation permanente en est encore à ses débuts. Elle implique la création d'une multitude de voies d'accès à l'éducation, ouvertes aux personnes de tout âge. Les mesures à prendre, ainsi que les aspects financiers et organisationnels, sont complexes et font l'objet de bien des discussions. Néanmoins, l'expérience des pays industrialisés aussi bien que des pays en développement a fait ressortir la nécessité de donner aux adultes - et en particulier aux adultes sous-scolarisés - diverses possibilités de s'instruire, les établissements d'enseignement ne répondant pas toujours à leurs besoins.

Au Canada, par conséquent, il importe de ne pas considérer l'alphabétisme uniquement du point de vue de la demande de main-d'oeuvre; il faut l'envisager sous l'angle de l'éducation permanente, qui permet de plus en plus aux adultes de s'épanouir et de participer à la vie de leur collectivité. Nul ne devrait être empêché de développer ses capacités. Nul ne devrait se voir refuser la possibilité de devenir un membre actif de la collectivité. À une époque où l'homme explore les galaxies et marche sur la lune, il est ironique que de nombreux Canadiens ne puissent participer aux programmes de formation préparatoire à l'emploi, financés par le gouvernement fédéral, parce qu'ils sont insuffisamment instruits.

INTRODUCTION

**"L'alphabétisation est un droit!
mais des millions de gens l'ignorent encore!"
(dépliant de l'Unesco)**

L'analphabétisme, problème mondial

L'analphabétisme est devenu l'un des problèmes de notre temps. Au cours des trente dernières années, une centaine de campagnes nationales d'alphabétisation ont été lancées dans le monde. Cette situation est très différente de celle de la première moitié du XXe siècle, époque où seuls deux gouvernements - celui de l'Union soviétique et celui de Turquie - ont joué un rôle de premier plan en matière d'alphabétisation des adultes (Oxenham, 1980).

Selon les estimations que l'on a pu faire, il y avait dans le monde, au milieu du XIXe siècle, moins d'un adulte sur dix capable de lire et d'écrire, alors qu'on en comptait sept sur dix vers 1975. Ces chiffres sont l'indice d'une évolution assez remarquable étant donné, surtout, qu'elle a eu lieu à un moment où la population mondiale augmentait à un rythme accéléré. Le droit à l'instruction est inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme. Autrement dit, tout être humain a le droit de recevoir un enseignement élémentaire. Toutefois, trois adultes sur dix, c'est-à-dire plus de huit cents millions de personnes dans le monde ne sont pas au courant de ce droit. Ce nombre approximatif représente les adultes qui ne savent pas lire.

L'alphabétisme est un instrument qui permet de représenter le langage par des symboles. C'est un code. Précédant la connaissance de l'écriture et de la lecture, le langage est à la base de la société humaine. Par ailleurs, le droit à l'instruction a dû attendre l'invention de l'écriture et une série de découvertes techniques avant d'accéder au rang des droits universels. L'écriture a été inventée il y a environ 5 000 ans. L'alphabet grec, qui est à la base du langage et de la communication dans le monde occidental, a été créé vers 700 avant J.-C. La presse typographique a été inventée au XVe siècle après J.-C., et l'imprimerie mécanique a vu le jour au XIXe siècle. Quant à la période relativement courte des quatre-vingts premières années du XXe siècle, elle a été marquée par la diffusion du livre de format de poche et par l'emploi généralisé de la radio, de la télévision, des techniques de la cybernétique et des télécommunications spatiales, enfin, par des applications de plus en plus nombreuses de la micro-électronique. L'alphabétisation est-elle dépassée par suite de ces progrès, ou est-ce que ce sont les modes de transmission des connaissances qui changent? Elle repose sur un code, qu'il soit transmis par des marques tracées sur la terre à l'aide d'une brindille ou d'une baguette sur le sable, par les inscriptions gravées par un style sur des tablettes d'argile, par une plume d'oie sur du parchemin, par de l'encre imprimée au moyen de presses mécaniques sur du papier journal, par des microfilms ou encore au moyen de la télévision interactive. Dans tous les cas, un message est communiqué visuellement à un récepteur qui doit le décoder et déterminer la signification des stimuli visuels qu'il comporte afin d'agir en conséquence.

Instrument permettant d'accroître la puissance de l'intellect, l'alphabétisation peut donc amener la pensée à explorer des domaines nouveaux et à évoluer. C'est un moyen pour atteindre une fin, et non une fin en soi. Et c'est parce qu'il s'agit là d'un moyen que l'alphabétisation est devenue une question liée à un système de valeurs qui suscite tant d'attitudes différentes. En outre, la situation est compliquée du fait que l'on n'a jamais défini clairement les notions d'analphabétisme et d'alphabétisation. L'alphabétisation est conditionnée par le contexte où elle se trouve. Son

acquisition et son utilisation dépendent des aptitudes et des motivations de l'être humain, ainsi que du contexte social, politique et économique dans lequel il vit. Il semble que, dans le passé, l'alphabétisme se soit développé en présence de circonstances favorables aux échanges et au commerce, à la production artisanale et industrielle, à l'urbanisation et à l'administration, enfin, avec la diffusion du protestantisme dans le monde occidental. L'alphabétisation pourrait être perçue alors comme un premier pas vers la démocratie. L'alphabétisation des masses peut ne pas être vue d'un bon oeil dans les sociétés en grande partie analphabètes dirigées par une élite instruite, parce qu'elle risque de compromettre le pouvoir et le statut social de la classe dirigeante. Dans les régimes d'oppression, l'instruction peut entraîner des prises de conscience, éveiller les démunis et les populations asservies aux réalités de leur situation sociale et leur permettre de l'envisager sous un angle critique. L'alphabétisation est souvent, en pareille circonstance, associée à des mouvements de libération et à des factions révolutionnaires. Il est souvent plus facile d'innover et de lancer une campagne massive d'alphabétisation au moment de l'effondrement d'un ancien ordre social que lorsque règne un climat plus stable. Dans les sociétés plus instruites, où la population illettrée n'est qu'une minorité, les conventions sociales peuvent être un facteur d'asservissement. Autrement dit, il y a plus de chances que les rapports sociaux existants se perpétuent pour que les personnes nouvellement alphabétisées aient à se plier aux normes de la société dominante. Ceux qui sont incapables de le faire risquent de devenir des citoyens marginaux, désorientés et aliénés par rapport à la culture du groupe social le plus important et par rapport à eux-mêmes.

Savoir lire et écrire est une aptitude, ou un ensemble d'aptitudes, qui permet à l'individu de participer à la vie de la collectivité. Toutefois, l'acquisition et l'exercice de ces aptitudes dépendent de divers facteurs personnels et sociologiques. Sous réserve de recherches plus approfondies, on considère généralement qu'il faut un minimum de quatre ans d'instruction primaire pour acquérir la lecture et l'écriture de façon définitive. L'effectif des classes, la qualité de l'enseignement, les installations et le matériel utilisés, le contenu et la longueur des cours ne sont que quelques-unes des variables qui peuvent influer sur la permanence des acquis ou sur les rechutes dans l'analphabétisme même après quatre ans de scolarité. Il faut donc considérer l'alphabétisation comme un continuum marqué par de nombreuses phases et par des interactions complexes.

On a généralement besoin de l'alphabétisation pour quelque chose. Aujourd'hui, on la considère dans les pays les plus pauvres du monde comme la clé de l'évolution économique et sociale et de l'autonomie. Dans les pays développés, on a eu tendance à considérer jusqu'à une époque récente que tout le monde savait lire et écrire. Cependant, diverses études et campagnes ont révélé l'existence de groupes d'adultes qui ne savent pas suffisamment bien lire pour affronter les exigences de la société actuelle. Les questions, les débats, les études et les campagnes se multiplient dans le monde entier depuis que des individus, des organismes, des États-nations essaient de mesurer les dimensions du problème et de ses applications pratiques.

On qualifie depuis longtemps de Tiers-monde les pays en développement. Cependant, on a établi des distinctions entre les pays du Tiers-monde, compte tenu de leurs ressources matérielles, si bien que l'on appelle désormais "Quart-monde" les pays les plus pauvres qui ont le moins de ressources matérielles. Et l'on a récemment vu apparaître la nouvelle notion de "Quint monde" (Botkin, Elmandjra et Malitza, 1980). Elle s'applique aux peuples du monde les plus démunis de certaines ressources non matérielles qui souffrent surtout d'analphabétisme. Le "Quint monde" est constitué en grande partie de femmes qui vivent dans les régions rurales des pays les plus défavorisés, mais il s'étend aussi aux pays dits "développés" et comprend ceux qui sont

dans l'incapacité de participer à leur société.

L'analphabétisme est donc une question mondiale qui touche un cinquième au moins de l'humanité. Certes, la rapidité et l'évolution des techniques rend immédiatement possible l'alphabétisation universelle, mais elle pose aussi la question de sa disparition (Oxenham, 1980).

Portée du présent document

Le mouvement de lutte contre l'analphabétisme dans le monde a eu des répercussions au Canada. Grâce à ce mouvement, nous sommes devenus plus conscients de la présence d'un "Quint monde" sur notre territoire. Au cours des années 1960 et 1970, les programmes d'alphabétisation des adultes organisés au Canada ont été mis en oeuvre:

(1) dans le cadre du Programme de formation de la Main-d'oeuvre du Canada, financé par le gouvernement fédéral, qui vise à dispenser un enseignement débouchant sur un emploi;

(2) par un petit nombre de bénévoles et d'organismes privés qui donnent des cours particuliers ou en petits groupes dans des collectivités locales;

(3) à la suite d'activités sporadiques organisées par des commissions scolaires et des collèges.

Aujourd'hui, divers organismes et certains gouvernements provinciaux commencent à reconnaître l'existence du problème de l'analphabétisme chez les adultes et à mettre au point une stratégie pour le régler. Cependant, les travaux qu'ils ont accomplis sont inégaux et généralement fragmentaires.

Quand il doit s'attaquer à des problèmes nationaux, surtout dans le domaine de l'enseignement, le Canada doit tenir compte de facteurs d'ordre géographique, culturel et politique (du fait du partage des compétences).

Le Canada, qui a un territoire de 10 000 000 de km^2, est le deuxième pays du monde par sa superficie. Sa population de 23 000 000 d'habitants est répartie sur une distance de 7 000 kilomètres entre les villes de Saint-Jean, à Terre-Neuve, et de Victoria, en Colombie-Britannique. La plus grande partie de cette population vit sur une bande de territoire large de quelques centaines de kilomètres située le long de notre frontière avec les États-Unis, dans les limites de vingt-trois régions métropolitaines de recensement, qui comptent par définition plus de 100 000 habitants. Enfin, la densité de la population par rapport à l'ensemble du territoire canadien est très faible, puisqu'elle est d'environ deux habitants au kilomètre carré.

Le Canada est un pays bilingue où l'anglais et le français sont les langues officielles. C'est toutefois aussi un pays multiculturel. Maints immigrants et groupes de réfugiés conservent leurs coutumes et leur patrimoine linguistique, tout en employant souvent une ou les deux langues officielles pour s'exprimer dans la société canadienne qui les entoure. Comme la connaissance d'une des langues officielles est une des conditions nécessaires à l'obtention de la citoyenneté, les cours d'anglais et de français destinés aux personnes qui immigrent au Canada ont généralement été bien organisés et financés. Cependant, l'analphabétisme dans la langue maternelle s'est manifesté dans certains groupes ethniques. Il rend l'apprentissage des langues officielles plus difficile et mérite qu'on lui accorde plus d'attention que précédemment. En outre, de nombreuses langues sont encore parlées par les groupes d'autochtones indiens et inuit de notre pays et les traditions orales demeurent fortes

dans nombre de ces groupes. Elles sont autant de défis pour les personnes chargées de mettre au point des programmes d'enseignement dans les langues maternelles des intéressés. La société dominante est une source de difficulté d'acculturation pour tous les groupes linguistiques minoritaires.

Le Canada est divisé en dix provinces et deux territoires, et il est dirigé par un gouvernement fédéral dont le siège se trouve à Ottawa. En vertu de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, l'instruction publique relève des provinces. Il n'y a ni ministère, ni administration fédérale de l'instruction publique dans notre pays, et il n'y a donc pas de politique fédérale en soi dans ce domaine. La présence du gouvernement fédéral se fait néanmoins beaucoup sentir dans le domaine de l'instruction publique par l'entremise des programmes à frais partagés et des accords passés entre certains ministères fédéraux et leurs homologues provinciaux. À l'échelon national, le Conseil des ministres de l'éducation Canada (CMEC) fait le lien entre les ministères provinciaux de l'éducation, leur permet de s'entretenir de leurs préoccupations communes en matière d'enseignement et leur fournit l'occasion de collaborer. En outre, plusieurs organisations non gouvernementales s'intéressent à certains aspects de l'enseignement.

Cet aperçu de la réalité canadienne donne une idée du contexte des initiatives et des questions d'alphabétisation au Canada. Il faut cependant aussi voir ce contexte par rapport à la situation mondiale. C'est pourquoi, en rédigeant le présent document, on s'est efforcé de donner des définitions actuelles sur ce sujet, de faire un historique de l'alphabétisation, d'exposer des méthodes de mesures et d'examiner les rapports qui existent entre l'alphabétisation et l'enseignement élémentaire aux adultes. Le document ensuite mis en relief certains éléments de la situation mondiale, puis présente certains faits survenus dans les pays industrialisés en prenant pour exemple des actions menées au Royaume-Uni, en Australie et aux États-Unis. Le reste de l'étude est consacré à la situation canadienne. Après une analyse des données découlant de recensements, cette étude se poursuit par un exposé de diverses solutions proposées par le gouvernement fédéral, les gouvernements provinciaux et d'autres organismes au problème de l'alphabétisation des adultes. Enfin, elle aborde un certain nombre de questions sur les problèmes en jeu. Une bibliographie assez complète axée sur les documents canadiens existants, et un répertoire des personnes-ressources et d'organismes canadiens font l'objet de ses deux annexes.

I L'ÉDUCATION DE BASE ET SON LIEN AVEC L'ALPHABÉTISATION

L'alphabétisation n'est qu'un "moment" et un "élément" de l'éducation des adultes.[1]

On a longtemps considéré l'alphabétisation comme une entité distincte, une fin en soi. Plus récemment toutefois, les échanges accrus d'information sur les campagnes ou les programmes d'alphabétisation et sur leurs résultats ont entraîné une évolution de la pensée à ce sujet. On considère désormais que l'alphabétisation est un élément essentiel des projets de développement entrepris dans les pays en développement. On admet aussi qu'il y a un continuum dans le processus d'alphabétisation. Dans les pays développés, le mot "alphabétisation" recouvre toute une gamme d'aptitudes et de capacités qui lui donnent des connotations plus subtiles et plus complexes qu'ailleurs. Nous envisagerons dans cette partie plusieurs définitions et interprétations de cette notion.

A. Définitions - perspective historique

L'alphabétisation est une notion qui dépend du contexte social, économique et politique dans lequel se trouvent les êtres humains. Savoir lire et écrire est souvent associé à la culture dans notre esprit, mais il faut se souvenir que nombre de cultures sont ou ont été des cultures à tradition orale. De plus, dans le monde préalphabétisé de la Grèce ancienne, l'art oratoire était très prisé. Actuellement dans la phase de préalphabétisation d'une campagne, les praticiens de l'alphabétisation se consacrent souvent à exercer les aptitudes d'expression orale et auditive de leurs élèves pour s'assurer qu'ils connaissent et manient bien le langage parlé. On a même avancé que si beaucoup d'enfants nord-américains ont aujourd'hui des difficultés de lecture, c'est parce qu'ils n'exercent pas suffisamment leur aptitude à la communication orale.[2]

Tout au long de l'histoire, on a élaboré des syllabaires, des alphabets et d'autres formes de langages codés, soit pour communiquer avec d'autres êtres humains, soit pour soulager la mémoire. En 1976, Havelock a fait remarquer que l'alphabet grec fut "le premier et le seul système à réunir les trois conditions nécessaires à la lecture" car dans cet alphabet:

(1) tous les sons de la langue sont rendus;

(2) il y a une correspondance sans ambiguïté entre les sons et les symboles visuels; enfin,

(3) le nombre de signes qui représentent des sons est strictement limité.

Ces trois conditions sont réunies en Grèce après l'an 700 av. J.-C. et donnent lieu à l'invention de ce qu'on appelle désormais l'alphabet. Ce dernier se diversifie au gré de l'histoire, et il y a aujourd'hui trois systèmes principaux: l'alphabet grec, l'alphabet latin et l'alphabet cyrillique, qui se font concurrence. L'alphabet initial a subi des modifications qui lui ont été apportées pour exprimer des sonorités locales que ne rendait pas le grec ancien. Il semble que l'emploi de signes graphiques différents soit plus imputable à des questions de politique culturelle qu'à la logique linguistique.[3]

Lorsqu'on sut noter par écrit le langage parlé, il devint théoriquement possible, grâce à la lecture, de faire bénéficier beaucoup de gens des écrits composés. Toutefois, les matières dont on se servait pour écrire et l'art même de l'écriture contribuèrent à empêcher que l'alphabétisation prenne un véritable essor. En effet, les écrits furent rédigés par des scribes et des membres de l'élite à l'intention d'autres

scribes et d'autres membres de l'élite. La calligraphie devint un art, ce qui entrava encore plus l'alphabétisation. Cette situation, où le savoir était détenu par une petite minorité, a débouché sur ce que l'on a qualifié d' "instruction corporative". Toutefois, pour que l'instruction sociale, généralisée, prévale, il faut que les lecteurs soient très nombreux.[4] Après l'invention de l'alphabet grec, l'habitude de la lecture s'est répandue avec la diffusion de la culture grecque dans le monde méditerranéen. À la suite du déclin de l'Empire romain, la plupart des pays d'Europe retombèrent au stade de l'instruction corporative pendant la période d' "obscurantisme" du Haut Moyen âge. L'invention de la presse typographique consacra l'avènement des temps modernes et de l'instruction sociale et universelle.

L'imprimerie a libéré l'écriture des contraintes de la production manuelle et artisanale. Elle a favorisé la normalisation et, partant, la lisibilité des signes graphiques tout en permettant de produire en grande quantité des documents destinés à être lus. On pouvait ainsi commencer à apprendre à lire aux enfants au fur et à mesure qu'ils apprenaient les sons de leur langue parlée. En théorie, donc, la plupart des gens pouvaient désormais apprendre à lire. Et du point de vue technique, la faculté de lire et d'écrire, jusque-là réservée à une élite, était dévolue au peuple dans son ensemble. Cependant, divers facteurs historiques et diverses circonstances socio-politiques se sont conjugués pour déterminer dans quelle mesure la notion d'instruction sociale et universelle pouvait se concrétiser.

B. Définitions actuelles

Nous avons déjà noté que la notion d'alphabétisation a une valeur différente selon le contexte sociologique dans lequel on l'envisage. C'est pourquoi les conditions exigées pour être considéré comme alphabète varient. L'alphabétisation est un concept à plusieurs dimensions dont les aspects qualitatifs et quantitatifs sont un véritable défi pour qui essaie de les définir nettement. Le Congrès mondial sur l'élimination de l'analphabétisme de 1965 a défini l'alphabétisation en termes fonctionnels:

> ... loin d'être une fin en soi, elle doit être conçue en vue de préparer l'homme à un rôle social, civique et économique débordant largement les limites d'une alphabétisation rudimentaire réduite à un enseignement de la lecture et de l'écriture.[5]

La notion d'alphabétisation fonctionnelle devint associée à des programmes d'alphabétisation axés sur le travail, qui tendaient à se plier à l'ordre économique établi. Les débats sur la nature de l'alphabétisation commencèrent à être influencés par les idées de Paulo Freire, notamment au début des années 1970. On perçut alors l'alphabétisation comme un processus, comme un éveil des possibilités innées des hommes, destiné à leur permettre de se libérer en exerçant un jugement critique sur les conditions dans lesquelles ils vivent. L'alphabétisation avait ainsi fait un pas de plus et ne servait plus seulement à former des gens pour qu'ils puissent travailler.

Ces nouvelles idées s'exprimèrent dans le cadre de la Déclaration de Persépolis, en 1975: L'alphabétisation apparut alors:

> ... non plus comme le processus d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique, mais comme un apport qui permettrait à l'homme de se libérer et de se réaliser pleinement. Ainsi, l'alphabétisation crée les conditions d'une prise de conscience critique des contradictions de la société dans laquelle l'homme vit et de ses fins. Elle permet aussi de stimuler l'initiative de l'homme et sa participation à la

> conception de projets susceptibles d'agir sur le monde, de le transformer et de définir les fins d'un authentique développement humain. Elle doit donner accès à la maîtrise des techniques et des rapports humains.[6]

En somme, il découle de tout ce qui a été écrit à son sujet que l'alphabétisation présente les particularités ci-après:

(1) c'est un moyen et non une fin en soi;

(2) il s'agit d'une notion qui recouvre de nombreuses aptitudes et non pas seulement le fait de savoir lire et écrire;

(3) c'est un instrument d'épanouissement personnel;

(4) elle suppose la participation de l'élève et conduit à la participation à la société.

Dans le contexte mondial, on a employé l'expression alphabétisation fonctionnelle pour désigner les projets de développement communautaire et d'éducation non formelle par opposition aux cours classiques d'alphabétisation. Cependant, dans les sociétés techniquement développées et axées sur l'imprimé du monde occidental, la connaissance de la lecture et de l'écriture est à la base même des processus d'apprentissage et de perfectionnement. Il y a un continuum qui part de l'alphabétisation de base et se poursuit jusqu'à une série d'alphabétisations techniques.

L'alphabétisation de base. -- L'alphabétisation de base, que certains auteurs qualifient d'alphabétisation ordinaire, se trouve à l'une des extrémités du continuum. À ce stade, les connaissances de la personne ne lui permettent que d'accomplir des tâches très simples comme de lire et d'écrire son nom et son adresse, de reconnaître et de comprendre certains mots qui ont une importance du point de vue social, d'écrire quelques phrases simples pour communiquer avec autrui. L'alphabétisation se limite alors à quelques connaissances "vitales" en matière de lecture et d'écriture. Les personnes qui ne les possèdent pas sont qualifiées "d'analphabètes", "d'illettrés".

L'alphabétisation fonctionnelle dans le contexte nord-américain. -- Après l'alphabétisation de base ou ordinaire, on passe au stade dit de l'alphabétisation fonctionnelle. La définition de cette expression sous-entend qu'il s'agit d'un seuil critique à partir duquel on peut s'acquitter des tâches de la vie quotidienne avec confiance en soi et avec sérieux. Toutefois, cette notion est si relative qu'elle a suscité presque autant de définitions que le terme alphabétisation lui-même.

En 1975, Sticht a défini l'alphabétisation fonctionnelle, dans un contexte axé sur le travail, comme étant "la possession des aptitudes nécessaires pour s'acquitter avec succès d'un travail de lecture imposé par un agent extérieur, travail qui sépare le lecteur d'un but que ce dernier souhaite atteindre.[7] Et en 1979, Hunter et Harman ont défini l'alphabétisation fonctionnelle comme étant

> la possession d'aptitudes jugées nécessaires par des gens et des groupes particuliers pour atteindre les objectifs qu'ils se sont eux-mêmes fixés à titre de membres d'une famille et d'une collectivité, de citoyens, de consommateurs, de titulaires d'emploi et de membres d'associations à caractère social, religieux ou autre, de leur choix.[8]

Cette définition représente un raffinement par rapport aux précédentes pour lesquelles être alphabète, c'était avoir la capacité de participer efficacement aux activités de la collectivité, ou de s'en accommoder. Elle reflète aussi les résultats des travaux de l'étude APL sur le degré de rendement des adultes (Texas, 1975) qui a remplacé la notion d'alphabétisation fonctionnelle par celle de compétence fonctionnelle et a défini cette dernière notion en établissant une corrélation entre un ensemble de capacités et un ensemble de domaines généraux de connaissance dont les adultes ont besoin dans l'existence. Les capacités en question étaient les capacités de lire, d'écrire, de parler, d'écouter et de regarder, qui ont toutes trait à la communication; celle de calculer; celle de résoudre des problèmes, enfin l'aptitude aux rapports interpersonnels. Les domaines généraux de connaissance étaient l'économie ménagère, les services publics (y compris les transports), la santé, l'administration publique et le droit, enfin, les connaissances professionnelles.

L'accent mis par Hunter et Harman sur la perception de soi et sur les objectifs que les intéressés se fixent, plutôt que sur leurs réactions en présence d'un agent extérieur, est un autre élément de leur définition qui la rend nettement différente de celle de Sticht. Cette définition cadre bien avec l'expérience menée par les Britanniques dans le domaine de l'alphabétisation, qui a conduit Jones et Charnley (1978) à déclarer après un exposé critique sur diverses définitions:

> Si les gens font face aux nécessités de leur existence sans être alphabètes, peut-on juger qu'ils sont fonctionnellement incompétents et donc qu'ils ont besoin d'instruction? De ce point de vue, la seule définition valable de l'adulte sous-instruit semble être: "celui qui se considère comme tel." C'est sa perception de ses carences attestée par sa volonté de suivre des cours qui le range dans cette catégorie.[9]

On s'aperçoit alors que lorsqu'on définit l'alphabétisation fonctionnelle en tenant compte de l'épanouissement de l'individu au sein de la collectivité et de la communauté, de son lieu de travail et de sa capacité à faire face à l'existence, le mot "alphabétisation" prend un sens très large et peut signifier tout ce qu'on veut! Des spécialistes de la lecture se sont prononcés pour qu'on laisse à ce terme un sens relié à celui de "compétence en matière de documents écrits". C'est ainsi que Kirsch et Guthrie ont déclaré, dans un article publié en 1978: "On ne devrait pas employer le mot d'alphabétisation, soit ordinaire ou fonctionnelle, pour désigner des capacités ou des comportements qui vont au-delà de ceux de l'individu vis-à-vis des documents imprimés."[10] Cette position s'explique en partie par le désir d'élaborer des méthodes et des instruments permettant d'évaluer de façon pertinente les aptitudes à la lecture. Insister sur les liens existant entre l'alphabétisation et les documents imprimés présente un grand intérêt, étant donné qu'une bonne partie de ce que l'on imprime en Europe occidentale et en Amérique du Nord est d'un niveau égal ou supérieur à celui de la dixième année d'études. Ainsi, l'alphabétisation fonctionnelle par rapport aux mots imprimés peut varier considérablement dans la population en fonction de facteurs comme le niveau d'instruction, les aptitudes personnelles, la technicité des textes, etc. Il y a probablement très peu de gens qui ne soient fonctionnellement analphabètes en présence d'imprimés techniques abstrus ou très ésotériques. On considère toutefois, en pareilles circonstances, que leur niveau dépasse celui de l'alphabétisation fonctionnelle.

L'alphabétisation humaniste. -- Une fois le seuil de l'alphabétisation fonctionnelle franchi, le continuum de l'alphabétisation se poursuit jusqu'à une étape que l'on a qualifiée d'alphabétisation humaniste. On l'a définie comme étant "l'aptitude à lire avec intelligence et discernement les oeuvres des meilleurs usagers de la langue,

des philosophes et des poètes de tous les genres".[11] D'autres qualifieraient cette étape de stade de l' "alphabétisation parvenue à maturité" et considéreraient, d'un point de vue plus large, que c'est celui atteint par une personne capable de lire et de comprendre tout sauf les documents les plus ésotériques et les plus techniques auxquels elle ne s'intéresse pas.

Les alphabétisations techniques. -- La notion d'alphabétisation envisagée comme une compétence, comme une aptitude permettant de faire face aux situations, comme un instrument d'évaluation critique, de prise de décision ou de manipulation apparentées à des aptitudes psychomotrices, a débouché sur les notions d'alphabétisations techniques. On emploie en anglais des mots terminés en "cy" comme "literacy" (alphabétisation), pour désigner les aptitudes à jongler avec les chiffres, à lire les cartes, à comprendre les textes scientifiques et les questions relatives à l'environnement, à la politique, à l'informatique, enfin, les aptitudes visuelles. Tout spécialiste a présent à l'esprit un seuil critique de connaissances qui constitue le niveau d'alphabétisation nécessaire dans son domaine. L'écart principal existant entre la notion d'alphabétisation fonctionelle liée aux seuls textes imprimés et celle d'alphabétisation fonctionnelle vue comme un ensemble d'aptitudes qui vont au-delà du mot écrit, est, dans une large mesure, fondé sur des divergences de vues entre les spécialistes de la lecture d'une part, et ceux des sciences humaines et de l'éducation des adultes, de l'autre.

Comme les documents imprimés sont maintenant très répandus, du moins dans le monde occidental, l'alphabétisation de base est la clé qui permet d'accéder aux autres alphabétisations. Au fur et à mesure que les autres médias se développeront et quand la télévision interactive sera répandue, le mot écrit sur du papier sera transcrit sur un écran, mais il restera néanmoins un mot - une clé pour comprendre le présent, l'avenir, la sagesse et les documents historiques que nous a légués le passé.

Comment définit-on l'alphabétisation quand on a fait le tour de la question? Finalement, comme l'ont noté Sam et Joan Dauzat: "Tout dépend du point de départ adopté et de la destination prévue".[12]

C. Quantification de l'alphabétisation

Malheureusement, on ne dispose d'aucun bon système de mesure pour quantifier l'alphabétisation sur une grande échelle.

L'Unesco a fourni un certain nombre de directives à ses États membres touchant le traitement des données sur l'analphabétisme. Sa Recommandation révisée concernant la normalisation internationale des statistiques relatives à l'éducation (1978) contient les définitions et préconise les méthodes de mesure reproduites ci-après:

> Statistiques de l'analphabétisme
>
> Définitions
>
> 1. Les définitions ci-après devraient être utilisées à des fins statistiques:
>
> (a) Alphabète: personne capable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne;
>
> (b) Analphabète: personne incapable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne;
>
> (c) Est fonctionnellement alphabète une personne

capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté;

(d) Est fonctionnellement analphabète une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté.

Mesure de l'analphabétisme

2. Une des méthodes ci-après pourrait être utilisée pour déterminer le nombre des alphabètes (ou des personnes fonctionnellement alphabètes) et des analphabètes (ou des personnes fonctionnellement analphabètes):

(a) A l'occasion d'un recensement général de la population ou dans une enquête par sondage, poser une ou plusieurs questions en rapport avec les définitions données ci-dessus;

(b) Dans le cas d'une enquête spéciale, avoir recours à une épreuve type de détermination du niveau d'alphabétisation (ou d'alphabétisation fonctionnelle). Cette méthode pourrait être utilisée pour contrôler les données obtenues par d'autres méthodes ou pour corriger des erreurs systématiques;

(c) A défaut, procéder par estimation en se fondant sur:

(i) des recensements spéciaux ou des enquêtes par sondage sur les effectifs scolaires;

(ii) des statistiques scolaires régulières en relation avec des données démographiques;

(iii) des données relatives au niveau d'instruction de la population.

Il suffit de lire les définitions données par l'Unesco pour imaginer l'immensité de la tâche à accomplir, si l'on veut obtenir des statistiques précises sur l'alphabétisation et sur l'analphabétisme. Au Canada, on a cessé, au cours des années 1930, de demander à la population, à l'occasion des recensements, si elle savait lire et écrire. On ne fait généralement d'études comportant des épreuves types que sur des petites tranches de la population totale du pays. L'étude sur Adult Performance Level menée aux États-Unis a permis d'obtenir par extrapolation des chiffres nationaux grâce à des techniques d'échantillonnage appliquées à différents groupes d'Américains. Les études de ce genre demandent beaucoup de temps et de moyens. En l'absence de système de mesure de l'alphabétisation établi d'un commun accord, la plupart des pays se contentent de procéder par estimation, comme le préconise l'Unesco au paragraphe 2c de la recommandation qui précède. Les effectifs scolaires sont un indice de l'étendue de l'enseignement élémentaire dispensé et donnent une idée des possibilités qu'ont les enfants d'apprendre à lire et à écrire. Les données sur le niveau d'instruction

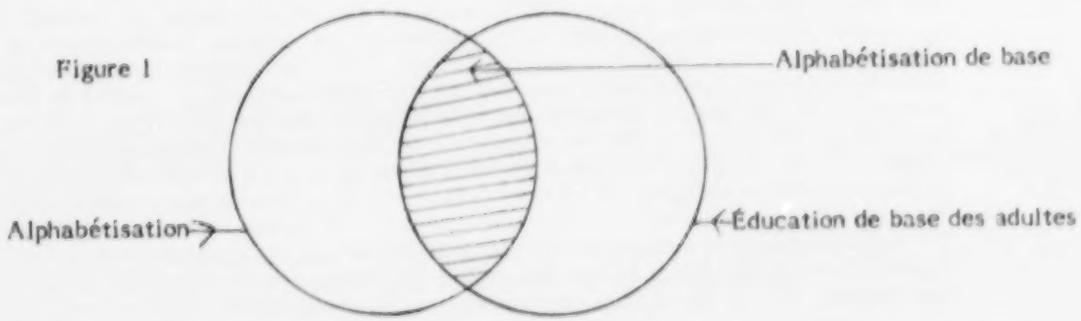
de la population indiquent approximativement le degré d'alphabétisation des adultes.

À l'échelle mondiale, les chiffres afférents aux adultes analphabètes se rapportent à des adultes non scolarisés ou très peu scolarisés. Dans les pays développés, ces chiffres sont très faibles comparativement à ceux des pays en développement. Toutefois, étant donné le développement technique atteint par ces pays, et les exigences des emplois, les adultes dont la scolarisation est inférieure au niveau élémentaire sont généralement considérés comme étant fonctionnellement analphabètes. Et dans des pays comme les États-Unis, le Royaume-Uni et le Canada, ils constituent entre un tiers et un quart des adultes.

D. L'Éducation de base des adultes

L'expression "Éducation de base des adultes" (EBA) est le terme générique dont on se sert pour désigner les activités et les programmes destinés aux adultes qui n'ont pas terminé le cycle d'enseignement élémentaire ou secondaire. Cet enseignement recouvre donc l'alphabétisation de base et l'alphabétisation fonctionnelle. Toutefois, l'alphabétisation parvenue à la phase de maturité ou à la phase humaniste va au-delà de l'EBA. Les programmes d'EBA comportent d'autres activités que celles qui ont trait à l'alphabétisation de base ou même fonctionnelle interprétée au sens étroit du terme et reliée aux documents imprimés. Toutefois, comme l'illustre le chevauchement des deux cercles de la figure 1, il y a une symbiose entre l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes.

Figure 1



Toutefois, dans la mesure où l'EBA comprend les capacités et les compétences dont nous avons commencé à parler dans le cadre de l'alphabétisation fonctionnelle ou de la compétence fonctionnelle, beaucoup de spécialistes d'Amérique du Nord préfèrent employer le terme EBA plutôt qu'un autre. Dans les établissements où l'on distingue un certain nombre de niveaux dans l'enseignement des adultes, on considère que les programmes d'alphabétisation sont ceux d'un niveau inférieur à celui de la 9e année. Certains spécialistes réservent cependant le terme "alphabétisation de base" aux programmes d'enseignement axés sur l'enseignement des aptitudes à communiquer à un niveau inférieur à celui de la 5e année.

Les aptitudes à la communication comprennent d'habitude les capacités d'écouter, de parler, de regarder ou de visionner, de lire et d'écrire. La première étape de l'alphabétisation d'un analphabète complet consiste à l'amener à développer ses facultés d'expression verbale. L'expérience a en effet prouvé que les élèves qui ont du mal à lire et à écrire ont aussi du mal à s'exprimer verbalement.[13] Il est important de développer l'aisance dans la langue parlée, de même que dans la capacité d'écouter. "L'écoute est à l'élocution ce que la lecture est à l'écriture". Dans le contexte

mondial, l'emploi du terme "éducation de base" laisse entendre que les éducateurs ont la possibilité de développer les facultés d'expression verbale et d'écoute grâce à la radio pendant la première étape de l'alphabétisation. Une partie de la logistique d'une campagne d'alphabétisation, qu'elle soit de masse ou sélective, consiste à fournir aux intéressés les instruments dont ils ont besoin. Il faut avoir de quoi écrire, du papier, et du matériel de lecture en grande quantité. Déterminer le début de la phase de postalphabétisation est important, car les planificateurs d'une campagne doivent se souvenir que si les élèves ne peuvent exercer leurs nouvelles aptitudes, ils risquent de perdre leur acquis. Le matériel complémentaire de lecture à fournir et à diffuser qu'il faut prévoir augmente le coût des campagnes d'alphabétisation et on doit en tenir compte au moment de leur planification. Grâce au transistor, la radio est devenue un moyen d'information bon marché, que l'on peut se procurer aisément et dont on n'a pas encore exploré toutes les possibilités éducatives. On a signalé que "le nombre de postes de radio par habitant est, tant dans les pays développés que dans les pays en développement, supérieur au nombre d'exemplaires de quotidiens par habitant."[14] Plusieurs études entreprises par des organisations internationales ont souligné que la radio offrait des possibilités en tant que moyen éducatif, mais qu'on n'en tirait pas un parti suffisant.[15] La radio peut être un outil permettant de dispenser un enseignement oral, mais elle peut aussi aider à diverses sortes d'apprentissage chez les alphabétisés.

Savoir regarder sur un écran ou observer est important pour développer les rapports interpersonnels, notamment pour interpréter les indices donnés par le langage du corps. Savoir visionner un film ou une émission est aussi important pour être capable de faire une appréciation critique sur les moyens d'information visuelle. Selon un rapport récemment publié, l'enfant canadien moyen consacre quatre heures et demie par jour à regarder la télévision.[16] Au seuil de sa 3e année d'études, le téléspectateur enfant a passé 5 000 heures devant le petit écran.[17] Un enfant de onze ans passe 80% de son temps à regarder des émissions pour adultes, et à l'âge de quinze ans, il a déjà été témoin de 13 000 meurtres et de tout un échantillonnage d'autres actes de violence.[18] L'évolution des médias se fait rapidement. La micro-électronique et le recours aux fibres optiques permettent certaines innovations sensationnelles dans le domaine de la transmission des émissions, comme c'est le cas du système canadien Telidon de vidéotransmission des textes. Le logiciel des systèmes de ce genre est toutefois en retard. Faire face à l'évolution technique sera l'un des plus grands défis que devront relever les spécialistes de l'enseignement de demain.[19]

A. Le droit à l'éducation

Le 10 décembre 1948, l'Organisation des Nations Unies adopte sa Déclaration universelle des droits de l'homme. Or, l'article 26 de cette déclaration stipule:

> Toute personne a le droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

Cet article est à la base des positions qui, depuis, ont été prises dans le monde sur le droit à l'alphabétisation. Il est toutefois relié de près à d'autres droits inscrits dans la Déclaration universelle, et son respect dépend dans une très large mesure de celui des articles qui le précèdent. Dans un exposé de 1973 sur l'action entreprise par l'Unesco, le directeur de l'unité de coordination en matière des droits de l'homme de l'ONU (Herzog, 1973) déclare:

> Sans l'adhésion au principe de l'égalité de tous les hommes (article premier de la Déclaration universelle, quels que soient leur race, leur couleur, leur sexe ou leur langue (article 2), et sans la condamnation de toute discrimination (article 7), la proclamation des droits à l'éducation, à la culture et à l'information (articles 26, 27 et 19 respectivement), qui relèvent de la compétence de l'Unesco, seraient en quelque sorte vides d'espoir."[20]

et il poursuit en disant:

> Si l'éducation est un droit, celui-ci, comme les autres droits, est conditionnel et non pas absolu; son exercice dépend, en effet, des possibilités d'application pratique....
> Trop de pays se heurtent encore à trop de difficultés dans de trop nombreux domaines - économique, socio-culturel, scientifique et technique - pour pouvoir, malgré l'importance des efforts qu'ils consentent, scolariser tous leurs enfants.[21]

M. Herzog aborde le problème "discriminatoire entre tous" de l'analphabétisme des adultes et déclare que l'alphabétisation est une "condition de l'exercice des droits de l'homme". Il rappelle que, comme le déclarait un jour le Directeur général: "Un analphabète ignore la loi qui pourrait le protéger... Un autre droit reste pour lui lettre morte, le droit à l'information. On n'informe pas un analphabète, on le conditionne."[22]

Les premières activités entreprises pour sensibiliser la collectivité mondiale à la gravité des problèmes aboutissent à la tenue d'une Conférence mondiale de l'éducation des adultes à Montréal, en 1960. Cette conférence préconise l'organisation d'une vaste campagne destinée à faire disparaître l'analphabétisme en quelques années. Elle est suivie par le Congrès mondial des ministres de l'éducation sur l'élimination de l'analphabétisme qui a eu lieu à Téhéran en 1965. Ces réunions débouchent sur le lancement du Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA) qui est mis en oeuvre de 1967 à 1973, sous les auspices de l'Unesco. Le PEMA n'est toutefois pas conçu pour éliminer ni même réduire l'analphabétisme à l'échelle mondiale, mais

pour apporter certaines preuves et certains éléments sur les avantages socio-économiques de l'alphabétisation, de même que sur ses rapports avec le développement.

En 1975, un symposium international pour l'alphabétisation se tient à Persépolis (Iran). La déclaration, adoptée à la suite de ce symposium, est une véritable charte pour ceux qui s'occupent d'alphabétisation dans le monde. Elle proclame notamment que "l'alphabétisation n'est pas une fin en soi", et que c'est "un droit fondamental de tout être humain".

Un an plus tard, à sa dix-neuvième session (Nairobi, 1976), la Conférence générale de l'Unesco adopte la Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes. Cette recommandation contient de nombreuses mentions relatives aux groupes les plus défavorisés de la société et aux illettrés et elle précise notamment que "L'éducation des adultes devrait ... accorder la priorité la plus élevée aux groupes les plus défavorisés sur le plan de l'instruction, dans une perspective de promotion collective."[23]

L'Unesco a pris deux autres mesures pour attirer l'attention du public sur les activités d'alphabétisation. Elle a institué:

(1) une Journée internationale de l'alphabétisation célébrée le 8 septembre de chaque année (date du début du Congrès mondial sur l'élimination de l'analphabétisme de 1965);

(2) deux grands prix et d'autres distinctions pour couronner les efforts méritoires accomplis dans le domaine de l'alphabétisation par des particuliers ou des organismes. La proclamation du nom des lauréats a lieu à Paris à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation.

Ainsi, au cours de la trentaine d'années qui s'est écoulée depuis la Déclaration universelle des droits de l'homme, beaucoup a été fait à l'échelle mondiale dans le domaine de l'alphabétisation. Il existe désormais un climat international qui favorise le travail dans ce domaine.

B. L'analphabétisme à l'échelle mondiale

> Grâce à la lutte menée au cours de ces dernières années dans le monde, le taux d'analphabétisme a diminué. Il n'en reste pas moins qu'un nombre immense d'enfants et d'adultes sont encore privés de leur droit élémentaire à l'éducation et à l'alphabétisation. À l'échelle mondiale, trois adultes sur dix sont analphabètes (Dépliant de l'Unesco).

Il faut considérer l'alphabétisation et l'enseignement comme des techniques ou des processus qui peuvent transformer l'individu et la société. Le travail d'alphabétisation s'est donc fait de deux façons principales:

(1) en dispensant une instruction primaire universelle, et

(2) en menant des campagnes d'alphabétisation des adultes.

Par ailleurs, on a parlé "d'éliminer" l'analphabétisme ou d'y "remédier" pour caractériser le double combat que l'on a mené contre lui. On a aussi estimé qu'il faut que 40% des adultes soient alphabétisés ou aient une instruction primaire pour

qu'un pays puisse se développer économiquement et que c'est un seuil critique.[24] L'ordre des priorités des pays dont les ressources sont faibles est souvent établi de façon à favoriser ceux qui sont instruits. C'est ainsi que l'analphabétisme prévaut là où l'on ne s'intéresse guère ou pas du tout à l'instruction. Cela se produit généralement dans les régions rurales, parmi les pauvres et les femmes.

Nous allons maintenant procéder à une analyse des statistiques sur l'analphabétisme, chez les adultes, en envisageant d'abord la situation d'ensemble, puis la répartition des analphabètes d'un point de vue géographique, selon leur sexe et par groupes d'âge. Dans ce contexte, les analphabètes sont les personnes qui n'ont jamais été scolarisées ou dont l'alphabétisation a été si réduite qu'elles sont incapables d'acquérir les aptitudes de base nécessaires à la lecture et à l'écriture.

1. La situation d'ensemble

Comme le montre le tableau 1, la situation mondiale est paradoxale. On remarque en effet que le taux d'analphabétisme chez les adultes a tendance à diminuer mais, qu'en revanche, le nombre d'analphabètes dans le monde ne fait qu'augmenter. Cela s'explique du fait du taux de croissance démographique sans précédent des pays en développement.

Tableau 1. Croissance de la population adulte (c.-à-d. des personnes de 15 ans ou plus) et augmentation du nombre des alphabètes et des analphabètes de 1950 à 1990 (en million de personnes).

Année	Population adulte	Alphabètes adultes	Analphabètes adultes	Taux d'analphabétisme
1950	1 579	879	700	44,3%
1960	1 869	1 134	735	39,3%
1970	2 290	1 548	742	32,4%
1980	2 818	2 004	814	28,9%
1990	3 444	2 560	884	25,7%

Source: Office des statistiques de l'Unesco: Estimates and projections of illiteracy, CSR-E-29, 1978.*

On estime qu'il y avait en 1980 814 millions d'analphabètes adultes dans le monde et que ces derniers représentaient 28,9% de la population adulte. On estime en outre qu'il y aura au moins 954 millions d'adultes analphabètes à la fin de notre millénaire. Ces projections statistiques ne tiennent pas compte des effets des campagnes massives d'alphabétisation qui sont soit en cours, soit prévues.

* Ce document, publié en anglais, comporte un résumé en français.

En 1980, cinq pays comptaient plus de 90% d'analphabètes notamment la Haute-Volta, Éthiopie, Niger, Somalie et Yémen. Neuf autres en comptaient plus de 80%; encore neuf autres, plus de 70%; et six, plus de 60%. Selon les statistiques de l'Unesco, quarante-quatre pays avaient un taux d'analphabétisme supérieur à 50%. Et ce taux se situe entre 10 et 49% dans quarante-cinq autres pays.[25]

2. Répartition géographique des analphabètes dans le monde

D'après le tableau 2, il apparaît qu'environ les trois quarts des analphabètes du monde se trouvent en Asie, et que près d'un cinquième d'entre eux (soit 20%) vivent en Afrique. On estime que 5% sur les 7% qui restent, se trouvent en Amérique latine.

Tableau 2. Répartition des analphabètes de 15 ans ou plus, par grande région du monde de 1970 à 1990 (en millions de personnes).

Année	Asie	% par rapp. au total mondial	Afrique	% par rapp. au total mondial	Reste du monde	% par rapp. au total mondial
1970	540	72,8%	139	18,7%	63	8,5%
1980	599	73,6%	156	19,2%	59	7,2%
1990	654	74,0%	168	19,0%	62	7,0%

Source: Unesco: Estimates and projections of illiteracy, op. cit.

En 1980, dix pays avaient ensemble une population analphabète de plus de 420 millions de personnes, soit 52% des illettrés du monde. La gravité de la situation est particulièrement évidente en Inde où le nombre d'analphabètes est plus de huit fois supérieur à celui du Pakistan, qui vient juste après elle dans la classification décroissante du tableau. En outre, l'accroissement net prévu de la population indienne analphabète au cours de la prochaine décennie (+ 43,7 millions) est supérieur au nombre total d'illettrés de n'importe quel autre pays.

Tableau 3. Pays qui comprenaient le plus grand nombre d'analphabètes (de 15 ans ou plus) en 1970, 1980, et projections pour 1990 (en millions).[26]

Pays	Nombre d'analphabètes 1970	1980	1990
1. Inde	208,1	243,1	286,8
2. Pakistan	24,9	29,8	33,8
3. Indonésie	30,3	29,2	26,8
4. Nigéria	23,1	27,6	29,9
5. Bangladesh	25,8	26,9	28,6
6. Brésil	18,4	18,1	15,9
7. Éthiopie	13,2	16,7	20,0
8. Égypte	11,0	11,7	12,8
9. Iran	10,9	11,1	10,4
10. Afghanistan	8,9	10,7	13,4
Total partiel		424,9	478,4
Total mondial		814,1	884
Pourcentage du total mondial		52,2%	54,1%

Source: Unesco: Estimates and projections of illiteracy, op. cit.

Le tableau 3 ne fait mention que de trois pays d'Afrique; toutefois, l'Afrique a le taux d'analphabétisme le plus élevé du monde. En effet, sur les quatorze pays qui ont un taux d'analphabétisme de 80%, dix se trouvent en Afrique et quatre en Asie. Voici ces pays regroupés par grandes régions:

Afrique occidentale:	Haute-Volta, Niger, Mali, Gambie, Guinée, Sierra Leone, Sénégal et Tchad
Afrique orientale:	Éthiopie et Somalie
Moyen-Orient:	Arabie saoudite et Yémen
Partie centrale de l'Asie du Sud:	Afghanistan et Népal

Les chiffres du tableau 3 n'indiquent un déclin du nombre d'analphabètes que pour deux des pays qui figurent dans le tableau 3. Cette tendance découle des campagnes

d'alphabétisation qui ont été menées dans ces pays, bien que tous les effets de ces campagnes soient très difficiles à mesurer.

3. Répartition des analphabètes selon leur sexe

Nous avons signalé que 28,9% de la population adulte mondiale était analphabète. Il convient de signaler néanmoins que ce pourcentage et que le nombre total de 814 millions d'analphabètes auquel il correspond recouvrent des inégalités fondées sur le sexe. En 1980, sur ces 814 millions de personnes, 39,6% (soit 322 millions) étaient du sexe masculin et 60,4% (soit 492 millions) du sexe féminin. Ce dernier pourcentage a d'ailleurs augmenté puisqu'il était de 58% en 1960, et l'on sait aussi que dans plusieurs collectivités, presque toute la population féminine est illettrée. On ne pense pas que l'écart entre le taux d'analphabétisme des hommes et celui des femmes s'amoindrira d'ici à 1990, puisqu'ils doivent représenter cette année-là 39% et 61% respectivement de l'ensemble de la population analphabète.

Tableau 4. Répartition des analphabètes de 15 ans et plus dans le monde en 1980, selon leur sexe (en millions de personnes).

	Total	Hommes	Femmes
Population	2818	1400	1418
Alphabètes	2004	1078	926
Analphabètes	814	322	492
Pourcentage d'analphabètes	28,9%	23,0%	34,7%

Source: Unesco: Estimates and projections of illiteracy, op. cit.

Le tableau 4 montre que sur notre planète le taux d'analphabétisme est de 23% chez les hommes, mais qu'il atteint presque 35% chez les femmes. Cette disparité entre les deux sexes inquiète beaucoup de fonctionnaires de l'Unesco et d'autres personnes, notamment les représentants de la Banque mondiale, qui s'occupent de programmes internationaux d'assistance et de développement. Voici certaines de leurs observations à ce sujet:

> On proclame que l'homme et la femme ont "des droits égaux au regard du mariage", mais que signifient de tels droits tant que, dans certaines sociétés, le taux d'analphabétisme chez les femmes est de 86%, alors qu'il n'est que de 51% chez les hommes, et si, dans la population de quinze à quarante-cinq ans, le nombre d'analphabètes chez les femmes est presque deux fois plus élevé que chez les hommes? ...L'analphabétisme d'un très grand nombre de femmes ne peut manquer d'accentuer d'autre part leur subordination au sein de la famille et de rendre illusoires les principes d'égalité.[27]

> Les difficultés rencontrées par l'éducation des femmes sont immenses: par exemple, certaines familles sont prêtes à payer pour faire faire des études à un garçon mais pas à une fille; la crainte que les filles éduquées quittent le village;

> les rivalités dans les familles, la belle-mère ne supportant guère que sa jeune bru poursuive des études; ou encore des usages liés dans certains cas au système des castes, dans d'autres à la structure des villages. La difficulté principale vient de ce que l'on perçoit mal ou pas du tout l'utilité de l'éducation des femmes pour la communauté.[28]
>
> ... les possibilités d'éducation sont inégales à l'intérieur même des pays, suivant le sexe, la région, le milieu (rural ou urbain), la situation socio-économique et, parfois, l'origine ethnique. De toutes les disparités, la plus grave pour le développement est celle qui repose sur le sexe. Si l'amélioration des conditions de vie générale est freinée par la croissance démographique, et si la situation sociale, économique et culturelle des femmes est un facteur déterminant du taux de fécondité, l'accès des femmes à l'éducation revêt une importance cruciale.[29]

4. L'analphabétisme dans le monde par groupes d'âge

Les taux d'analphabétisme des personnes de certains groupes d'âge sont des indices des réalisations passées et de l'évolution à venir. L'étude des 15 à 19 ans se révèle particulièrement utile. Fisher (1980) donne trois raisons pour lesquelles il faut étudier les personnes de ce groupe d'âge:

(1) Le groupe des 15 à 19 ans donne une indication sur le nombre des nouveaux analphabètes qui se sont ajoutés au nombre total d'adultes analphabètes dans les cinq années précédentes. (En effet, après avoir atteint l'âge de 15 ans, très rares sont ceux qui ont des chances d'apprendre à lire et à écrire dans le système scolaire normal; on considère donc que l'âge de 15 ans est un seuil approprié à partir duquel on peut mesurer l'analphabétisme des adultes.)

(2) Les taux d'analphabétisme des personnes de ce groupe d'âge indiquent les changements du taux d'analphabétisme des adultes auxquels on peut s'attendre.

(3) Le taux d'analphabétisme des personnes de ce groupe d'âge est un indice de l'efficacité de l'enseignement primaire du système scolaire normal. Ce taux peut servir d'instrument de planification de l'enseignement pour déterminer si c'est aux initiatives d'alphabétisation des adultes ou au système scolaire primaire normal qu'il faut accorder la priorité.

L'Inde est le pays du monde où il y a le plus d'analphabètes parmi les personnes de 15 à 19 ans. Leur nombre est passé de 26,4 millions en 1970 à 31,7 millions en 1980, et l'on estime qu'il augmentera encore pour atteindre 36,3 millions dans ce même groupe d'âge en 1990. On prévoit donc qu'au cours des vingt années considérées, il y aura une progression d'environ 10 millions du nombre des illettrés en Inde. Ce chiffre est six fois supérieur à celui de l'augmentation totale prévue dans le monde des analphabètes du groupe d'âge considéré pendant la même période (leur nombre doit passer de 71,4 millions en 1970 à 72,9 millions en 1990, et donc progresser de 1,5 million). Il est à espérer que le Programme national d'éducation des adultes

actuellement mis en oeuvre en Inde, qui vise à réduire l'analphabétisme et à toucher 100 millions de personnes d'ici à 1984, aura une incidence considérable sur les chiffres d'ensemble.

Pour ce qui est du reste du monde, on s'attend néanmoins à ce qu'en 1990, le taux d'analphabétisme des 15 à 19 ans, baisse dans les trente-huit pays où ce taux était supérieur à 50% en 1970. Cette évolution semble favorable, cependant en raison de l'explosion démographique, la population analphabète dans le groupe d'âge envisagé augmentera en nombre absolu.

> ... sur les 2 milliards d'habitants des pays en développement, plus de 800 millions sont âgés de moins de 15 ans; et ... moins de 4 enfants sur 10 y accomplissent une scolarité primaire complète.[30]

Avant de terminer cet examen rapide du facteur âge, il convient de faire mention de 270 millions d'enfants de 6 à 15 ans qui ne sont pas inscrits dans une école et qui ne reçoivent généralement aucune instruction systématique. Ce chiffre représente environ 30% de la population mondiale dans ce groupe d'âge, et si on l'ajoute au total des adultes analphabètes, on obtient un nombre total d'analphabètes dans le monde qui dépasse largement le milliard à l'heure actuelle. C'est cette population de jeunes qui contribuera à l'augmentation nette du nombre des analphabètes adultes dans le monde, augmentation que l'on évalue à 70 millions en 1990.

De toute évidence, les actions de grande envergure destinées à réduire l'analphabétisme dans le monde doivent reposer sur:

(1) l'instruction primaire universelle;

(2) des programmes d'alphabétisation des adultes (sélectifs ou massifs);

(3) une régulation démographique effectuée au moyen de la planification familiale.

Dans certains pays ou dans certaines régions, il est possible de combiner ces trois éléments à l'intérieur d'un même projet, et c'est peut-être la façon la plus souhaitable d'aborder le problème.

Comme l'a fait remarquer M. Amadou-Mahtar M'Bow, à la Journée internationale de l'alphabétisation de 1979:

> Si l'on veut assurer l'avenir de l'enfant, c'est tout le milieu qu'il faut toucher. Nous savons le rôle essentiel des parents dans la formation de la personnalité de l'enfant, dans le succès ou l'échec de ses études, dans le choix de son futur métier. C'est pourquoi l'élévation constante du niveau de culture générale des adultes et une conscience accrue de leurs responsabilités constituent des facteurs particulièrement favorables à l'épanouissement des enfants.
>
> Par contre, un milieu familial analphabète y est peu propice.

C. La lutte pour l'élimination de l'analphabétisme.

Deux conditions doivent être respectées pour que les efforts d'alphabétisation soient efficaces: il faut qu'il y ait en engagement national (politique) d'une part, et d'autre part, une participation du peuple. On a souvent fait remarquer que les campagnes d'alphabétisation de masse les plus réussies ont été menées par des régimes révolutionnaires ou socialistes tels que ceux de l'Union soviétique, de la Chine, du Cuba, de la Tanzanie et, plus récemment, du Nicaragua.[31]

Il est généralement plus facile de prendre de nouvelles initiatives et d'y donner suite en période de bouleversement social qu'en période de stabilité. Outre les grandes campagnes d'alphabétisation dont il vient d'être question, il convient de signaler le programme que l'Inde est en train de mettre en oeuvre. Si son programme actuel réussit, il serait une grande réalisation et un tournant dans la lutte menée à l'échelle internationale pour l'élimination de l'analphabétisme.

Les pays d'Afrique et d'Amérique latine sont conscients des difficultés que représente pour eux l'analphabétisme. Le rapport final de la Réunion d'experts sur les besoins en matière de formation des personnels pour l'alphabétisation en Afrique qui s'est tenue à Monrovia, en décembre 1979, indique les leçons qu'il faut tirer de l'expérience tanzanienne. Il signale que la lutte contre l'analphabétisme exige:

- une volonté politique ferme des gouvernements
- une sensibilisation et une conscientisation (sic) des populations en vue de leur adhésion au projet d'alphabétisation
- la mobilisation des ressources humaines, matérielles et financières
- une transformation radicale du système scolaire de manière à l'intégrer au milieu et au processus du développement
- l'établissement de statistiques précises d'alphabétisation en vue de la définition de stratégies rationnelles et efficaces, (enfin)
- la mise en place des structures et des institutions visant au développement des programmes d'alphabétisation.[32]

Par ailleurs, on peut lire dans le préambule des recommandations de cette réunion:

- que l'alphabétisation doit être un acte politique national pour la promotion du développement économique, social et culturel;
- qu'elle doit être un acte de prise de conscience à travers lequel les analphabètes seront amenés à résoudre leurs problèmes dans les domaines de la santé, de l'économie et de la culture.[33]

Il faut signaler, par ailleurs, la Déclaration de Mexico, qui a aussi été proclamée en décembre 1979 dans le cadre de la Conférence régionale de l'Unesco des ministres de l'éducation et des ministres chargés de la planification économique dans les États membres d'Amérique latine et des Caraïbes. La Conférence a déclaré:

> que l'éducation est un instrument fondamental de la réalisation des meilleures potentialités humaines en vue de parvenir à

une société plus juste et plus équilibrée et que l'indépendance politique et économique ne peut se concrétiser pleinement sans une population instruite qui comprenne sa situation réelle et assume son destin.

Elle a en outre déclaré que les États membres devront:

- offrir un enseignement général minimal de 8 à 10 années et se fixer pour objectif de scolariser avant 1999 tous les enfants d'âge scolaire, conformément aux politiques nationales de l'éducation;

- adopter une politique résolue visant à éliminer l'analphabétisme d'ici à la fin du siècle et à développer les services d'éducation destinés aux adultes;

- accroître progressivement le budget de l'éducation, jusqu'à affecter au moins 7 à 8% du produit national brut à l'action éducative.

La Conférence a aussi lancé un appel aux États membres,

> afin qu'ils se donnent pour les prochaines décennies la tâche fondamentale et qui ne saurait être différée de lutter contre l'extrême pauvreté, en mobilisant toutes les ressources et tous les moyens disponibles pour offrir à tous les enfants d'âge scolaire un enseignement primaire ou un enseignement de base complet, pour éliminer l'analphabétisme et pour intensifier et approfondir progressivement les programmes visant à répondre à la totalité des besoins des enfants d'âge préscolaire qui vivent dans des conditions sociales défavorables.

Les phrases qui précèdent nous rappellent qu'il est essentiel d'affecter des ressources à la mise en oeuvre des programmes d'alphabétisation. Ces programmes demandent de grands efforts sur le plan humain et sur le plan financier. L'Unesco a déclaré qu'il fallait trouver les fonds nécessaires, même si cela supposait "la réduction des dépenses non prioritaires, notamment celles qui contribuent à la course aux armements."[34] Or, les statistiques prouvent que beaucoup de pays en développement et de pays développés consacrent plus d'argent aux dépenses militaires qu'à l'instruction publique.

Au cours du discours qu'il a prononcé en juin 1980 au Siège de l'Unesco à Paris, le Pape Jean-Paul II a notamment déclaré:

> Je voudrais ici rendre hommage, Mesdames et Messieurs, à tous les mérites de votre Organisation, et en même temps à l'engagement et à tous les efforts des États et des Institutions que vous représentez, sur la voie de la popularisation de l'instruction à tous les degrés et à tous les niveaux, sur la voie de l'élimination de l'analphabétisme qui signifie le manque de toute instruction, même la plus élémentaire, manque douloureux non seulement du point de vue de la culture élémentaire des individus et des milieux, mais aussi du point de vue du progrès socio-économique. Il y a des indices inquiétants de retard en ce domaine, liés à une distribution des biens souvent radicalement inégale et injuste: pensons aux situations

> dans lesquelles il existe, à côté d'une oligarchie ploutocratique peu nombreuse, des multitudes de citoyens affamés vivant dans la misère. Ce retard peut être éliminé, non pas par la voie de luttes sanguinaires pour le pouvoir, mais surtout par la voie de l'alphabétisation systématique à travers la diffusion et la popularisation de l'instruction. Un effort ainsi orienté est nécessaire si on désire opérer ensuite des changements qui s'imposent dans le domaine socio-économique. L'homme, qui "est plus", grâce aussi à ce qu'il "a" et à ce qu'il "possède", doit savoir posséder, c'est-à-dire disposer et administrer les moyens qu'il possède pour son bien propre et pour le bien commun. À cet effet, l'instruction est indispensable.

Il est évident qu'on ne saurait aborder la question du niveau d'alphabétisation d'une population sans tenir compte des conditions socio-économiques et socio-politiques, de même que du contexte psycho-social. Toute situation découle d'un ensemble complexe de circonstances auxquelles il faut faire face. Selon l'Unesco, les causes les plus courantes de l'analphabétisme sont la pauvreté, la faim, l'isolement, l'insuffisance des budgets d'éducation et l'aliénation culturelle.[35] Le coût des programmes nécessaires pour combattre l'analphabétisme des adultes et répandre l'enseignement primaire à l'échelle universelle est considérable. Ces deux actions exigent en outre une coopération internationale et des efforts intensifs de la part des pays les plus concernés. C'est pour renforcer cette coopération que l'Unesco a demandé qu'on fasse de l'alphabétisation un élément de base de la Troisième Décennie des Nations Unies pour le développement commencée en 1981.

III L'ANALPHABÉTISME DANS LES PAYS INDUSTRIALISÉS

L'analphabétisme existe dans les pays développés comme dans les pays en développement. C'est un phénomène persistant, mais qui est difficilement visible dans les pays industrialisés, car l'instruction y est obligatoire. Il n'y a qu'une minorité d'adultes qui sont analphabètes, c'est pourquoi le qualificatif d' "illettré" y a souvent le sens désobligeant de stupide et d'inférieur. Il n'est donc pas étonnant, dans ces conditions, que ceux qui ne savent ni lire ni écrire éprouvent un sentiment d'embarras, de honte, de crainte d'être découverts, et soient isolés dans leur situation peu enviable. Dans les pays industrialisés, ceux qui souffrent de ces carences sont des migrants, des émigrants, des handicapés, des membres de groupes autochtones minoritaires, des personnes incarcérées, des ruraux et des habitants de taudis urbains. En raison de l'instruction obligatoire, on estime que le pourcentage d'analphabètes dans les pays industrialisés varie de 1 à 3%. Cette situation est très différente de celle des pays en développement où il y a un grand nombre d'analphabètes. Toutefois, l'estimation dont il vient d'être question est simpliste et inadéquate en ce qui a trait aux pays industrialisés. En effet, en raison du développement technique et économique des pays occidentaux, ceux qui y vivent doivent normalement avoir un haut niveau d'instruction pour suffire à leurs besoins financiers et occuper une position sociale confortable. Il en résulte que, dans la société occidentale, les adultes sous-instruits, c'est-à-dire ceux dont le niveau est inférieur à celui de la scolarité élémentaire, sont généralement défavorisés tant du point de vue social que du point de vue financier.

Dans bien des esprits, alphabétisation et scolarisation vont ensemble; toutefois, dans une étude publiée en 1977, Furet et Ozouf ont montré que l'histoire de l'alphabétisation découle plus de l'évolution sociale que de l'histoire de la scolarité obligatoire. Un examen de la situation européenne peut donc fournir des bases utiles pour comprendre la répartition de l'analphabétisme aujourd'hui. Nous passerons ensuite, dans cette partie, à une étude plus détaillée de la récente campagne d'alphabétisation menée au Royaume-Uni et des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes mis en oeuvre aux États-Unis. Les expériences qui ont été faites dans ces deux pays ont influé sur ce qui se fait au Canada en matière d'alphabétisation. Nous passerons ensuite plus brièvement en revue les initiatives prises dans ce domaine en Australie, car le Canada et l'Australie présentent bien des analogies du fait de leur taille, de leur population, de leur histoire et de leur organisation politique.

A. Évolution de l'alphabétisation en Europe [36]

Si l'on dressait une carte de l'analphabétisme au milieu du XIXe siècle, on remarquerait quatre groupes de pays:

a) La Finlande et les pays scandinaves (Islande comprise), et d'autres pays du nord de l'Europe comme l'Allemagne, la Hollande, l'Écosse et la Suisse où le taux d'analphabétisme serait inférieur à 30%;

b) les pays d'Europe de l'Ouest (Irlande, Angleterre, Belgique, France et Luxembourg), de même que l'Empire d'Autriche où le taux d'analphabétisme varierait de 30 à 50%;

c) les pays d'Europe de l'Est (la plus grande partie de la Yougoslavie actuelle, la Hongrie, la Bulgarie et la Roumanie) et les pays méditerranéens (Grèce, Italie, Espagne et Portugal) où le taux d'analphabétisme serait supérieur à 50%;

d) enfin, l'Empire russe où le taux d'analphabétisme serait de 90 à 95%.

Le taux d'alphabétisation variait donc considérablement sur le continent européen. Alors que la Suède était alphabétisée à 90% par exemple, l'Espagne et l'Italie ne comprenaient que 25% de personnes qui savaient lire et écrire. Ces statistiques d'ensemble masquent toutefois les différences qui existaient entre les régions du pays. En 1871, à l'époque de l'unification italienne, le Piémont, au nord du pays, comprenait 42% d'analphabètes; la Toscane, au centre: 68%; et la Basilicate, au sud: 88%.

1. Les facteurs qui favorisent l'alphabétisation

Parmi les nombreux facteurs qui ont contribué à déterminer le niveau d'analphabétisme d'un pays ou d'une région, il faut citer les facteurs historiques, religieux, sociaux, économiques et linguistiques. Mais il nous faut remonter dans l'histoire avant 1850 pour aller jusqu'aux origines de la situation qui régnait en Europe à cette date.

Perspective historique - Après l'invention de l'alphabet grec, la lecture et l'écriture se répandent dans toute la civilisation classique de la Grèce et de Rome. Avec la chute de l'Empire romain au Ve siècle et les invasions venues du nord, les écoles qui avaient été instituées tombent en désaffection. L'Église est alors seule en mesure de sauver la culture des lettrés et de lui permettre d'échapper à une destruction totale. Le clergé fonde des écoles pour préparer les enfants qui souhaitent se destiner à la prêtrise et pour leur faire connaître les Saintes Écritures. Du Ve au XIe siècle, tous les indices de culture littéraire qui nous sont parvenus proviennent du sud de l'Europe. Ils témoignent d'ailleurs de la différence qui existe alors entre le monde romain et le monde germanique, car, dans ce dernier, on considère qu'il est peu viril de savoir lire et écrire. Le cas de la France est intéressant, car ce pays comprend simultanément des éléments qui appartiennent au monde romain et au monde germanique. L'histoire de l'alphabétisation de la France révèle en effet que le pays est divisé par une ligne imaginaire qui va de Saint-Malo au lac de Genève. Et pendant cette période, les signes de la présence d'une culture littéraire en France proviennent des territoires situés au sud de cette ligne.

Du XIe au XIIe siècle, le développement des villes marque un tournant dans l'évolution de l'alphabétisation, qui consacre la prépondérance des centres urbains sur les campagnes. La société urbaine repose sur le commerce et l'industrie qui rendent la division du travail nécessaire et qui entraînent sa stratification en couches sociales. Les hommes de loi, les marchands et les artisans ont besoin de documents écrits, si bien que le savoir des lettrés l'emporte sur les traditions orales. L'apparition de l'industrie papetière, l'art de la lunetterie, et l'invention de la presse à imprimer, jettent les fondements techniques de l'alphabétisation. C'est alors que l'Église commence à perdre son monopole de l'enseignement.

Lorsque l'alphabétisation devient plus répandue, divers éléments de la société s'interrogent sur son utilité. Pour certains membres de l'aristocratie et de l'élite instruite, les gens du peuple et les paysans n'ont besoin de savoir que ce qui est nécessaire à l'accomplissement de leurs tâches quotidiennes. À leur avis, des connaissances plus approfondies ne peuvent que rendre les classes laborieuses mécontentes de leur sort, faire baisser le nombre de travailleurs manuels disponibles et conduire à la sédition! Telles sont les craintes qui s'expriment dans la France prérévolutionnaire et dans l'Angleterre de 1807. Dans ce dernier pays, beaucoup s'opposent alors avec véhémence à un projet de loi sur la diffusion de l'instruction élémentaire en Angleterre, qui est finalement rejeté par la Chambre des Lords. Plus tard, avec l'accélération de la révolution industrielle, l'Angleterre souffre de cette politique à courte vue.

Certes, le Factory Act de 1802 a prévu que les propriétaires d'usines doivent aménager des salles de classes dans leurs locaux, mais cette loi ne sert pas à grand-chose car les enfants sont généralement épuisés par leurs longues heures de travail. La croissance des villes industrielles se fait à un rythme beaucoup plus rapide que celle des moyens dont on dispose pour enseigner. Par ailleurs, la structure et les valeurs de la société britannique deviennent des barrières qui s'érigent contre l'instruction. Cette situation favorise le développement de toute une gamme d'organismes de bienfaisance qui tentent de répondre aux besoins de la population en matière d'instruction. L'État met longtemps avant de se décider à intervenir.

Quand la révolution industrielle atteint le continent, les pays européens ont en général adopté des lois sur l'instruction élémentaire obligatoire et gratuite car ils ont, l'un après l'autre, suivi l'exemple des États allemands et de la Suisse. Ces pays peuvent donc, mieux que l'Angleterre, permettre le progrès social et celui de l'instruction. Dans certains endroits d'Europe, cependant, les paysans restent souvent analphabètes, notamment en Russie.

On a beaucoup parlé de l'exploitation des enfants dans les mines et les usines durant la révolution industrielle, mais ce fait n'avait rien de nouveau: on exploitait déjà les enfants dans les campagnes avant la révolution industrielle. Certes, la vie dans les champs était plus saine que dans les mines, et les travaux agricoles duraient une ou deux saisons et non toute l'année, comme ceux des mines et des usines. Mais le rythme de ces travaux explique pourquoi les taux d'alphabétisation étaient plus faibles dans les zones rurales. En effet, semer et ramasser les récoltes à temps avait une importance vitale pour les familles paysannes. Envoyer ses enfants à l'école, même gratuite, signifiait un manque à gagner. Aussi, au XIXe siècle, les registres des présences des écoles de France, d'Écosse et d'Italie témoignent-ils d'un déclin de la fréquentation scolaire allant de 25 à 85% au début de l'été et à la saison des récoltes.

La différence entre l'instruction dans les zones rurales et dans les zones urbaines se perpétue jusqu'à une époque très récente. La ligne Saint-Malo-Genève est une démarcation entre la France commerçante, aux riches exploitations agricoles, urbaine, plus instruite du nord et du nord-est d'une part, et la France du sud qui, sauf dans des villes comme Bordeaux, Lyon et Marseille, demeure longtemps plus pauvre, rurale et moins alphabétisée, d'autre part. En Italie, les taux élevés d'analphabétisme et les insuffisances des établissements d'enseignement du sud et de la partie insulaire du pays (c'est-à-dire de la Sardaigne et de la Sicile) persistent jusqu'au milieu du XXe siècle, époque où diverses expériences comme Telescuola, les centres de lecture, et les écoles pour adultes, contribuent à réduire l'écart entre le Nord et le Sud.[37]

Quant au rapport entre les personnes alphabétisées du sexe masculin et celles du sexe féminin, il apparaît que jusqu'à une époque récente, les hommes étaient toujours plus instruits que les femmes. En menant leur étude publiée en 1977 sur l'alphabétisation des Français, Furet et Ozouf se sont aperçus que les femmes qui savaient lire ne savaient généralement pas écrire. Par ailleurs, les hommes savaient écrire, mais ne lisaient pas aussi bien que les femmes. Il y avait là une division du travail au sein de la famille. Savoir écrire n'était généralement pas considéré comme utile pour les femmes, dont le travail consistait à faire la cuisine, la couture, le lavage, le repassage et le raccommodage. La lecture était plus importante pour elles en raison du rôle éducatif que la mère est appelée à jouer auprès de ses enfants. On estimait qu'il était plus utile pour les hommes que pour les femmes de savoir écrire pour tenir les comptes de la ferme et s'acquitter de leurs tâches les jours de marché. Enfin, les attitudes qui se manifestaient au sein de la société ont généralement contribué à faire en sorte que les femmes soient moins alphabétisées que les hommes.

En France, l'enseignement laïque, gratuit et obligatoire a été institué par des lois promues par Jules Ferry de 1881 à 1886, dont la plus importante date de 1882. On a dit que ces lois n'avaient fait qu'entériner un état de fait. Quoiqu'il en fût, il existait en France des foyers d'analphabétisme là où vivait une population non francophone. On en arrive ainsi aux incidences d'une langue officielle étrangère sur le processus d'alphabétisation de ceux qui parlent des langues indigènes.

Dans la France du XIXe siècle, on a établi qu'il y avait une correspondance entre les endroits où le taux d'alphabétisation était bas et les zones de culture bretonne, catalane et basque. On a déterminé que le taux d'alphabétisation était plus élevé dans les régions de France où l'on parlait allemand et flamand que dans les petites zones francophones situées à l'intérieur de ces régions. Les disparités entre ces deux situations ont été expliquées par une différence de richesse: les francophones étant plus riches que les Bretons, et les Flamands et les germanophones étant plus riches que les francophones. Il y a une autre thèse, plus convaincante semble-t-il, qui explique ces disparités par la différence existant entre les cultures à tradition orale et les cultures à tradition écrite. Les Flamands et les peuples germaniques ayant acquis une culture à tradition écrite, les changements entraînés par la Réforme eurent une incidence sur eux. Mais les Basques, les Catalans et les Bretons avaient au contraire une culture à tradition orale. La francisation de ces peuples ne se fit pas sans résistance. Lorsqu'on ouvrait des écoles dans leur collectivité, c'était des écoles francophones, donc perçues comme oppressives. De plus, les membres des groupes non francophones se servaient de leur langue parlée pour créer une intimité et une solidarité ethnique que la langue officielle ne pouvait susciter. Il existait pour eux un gouffre entre les deux langues, si bien qu'ils n'étaient guère motivés pour lire ni pour apprendre celle qui leur était étrangère - le français. En Catalogne, la francisation de l'élite, au XVIIIe siècle, creusa un abîme entre le peuple catalan et ceux qui parlaient le français. L'analphabétisme de certains groupes minoritaires apparaît donc comme l'expression d'une résistance dirigée contre les efforts centralisateurs et acculturants que déploie la société dominante en répandant la langue officielle écrite. Il faut souligner que cette réaction est particulièrement marquée dans les cultures à tradition orale. On trouve, dans l'histoire de France, des exemples de groupes linguistiques minoritaires qui possédaient une tradition écrite et qui se sont montrés très désireux de se faire assimiler et d'acquérir une scolarité française.

Les situations que nous venons d'envisager sont instructives et permettent de faire des parallèles avec les pays en développement d'aujourd'hui où l'on parle de nombreuses langues. On accorde désormais une attention plus grande à l'enseignement dans la langue maternelle des élèves et à la transition entre cette langue et la langue officielle. À cet égard, il est intéressant de signaler que, quand la Russie communiste a entrepris sa campagne d'alphabétisation, il y avait 65 millions de non-Russes sur son territoire. La Russie des tsars avait interdit l'emploi des langues vernaculaires et elle cherchait à paralyser les cultures indigènes. Le régime soviétique mit fin à la politique de russification et décida au contraire que l'enseignement devait être dispensé dans les langues vernaculaires. Et pour maints groupes minoritaires, cela voulait dire qu'il fallait attendre d'avoir un alphabet avant de pouvoir apprendre à lire et à écrire. C'est pourquoi les Soviétiques entreprirent, au cours des années 1920 et 1930, d'élaborer les alphabets et le matériel d'enseignement dont ils avaient besoin.

2. Tendances récentes en Europe

La scolarisation universelle a certes contribué à garder élevé le taux d'alphabétisation au vingtième siècle, mais l'alphabétisation ne s'est pas faite que dans les écoles. Des églises, des associations bénévoles, des organismes de charité et la famille ont aussi été des foyers d'apprentissage. La bataille de l'alphabétisation a donc autant été celle du développement social et de la participation communautaire que celle de la scolarisation. Il importe d'avoir cela à l'esprit pour mieux appréhender le problème de l'analphabétisme fonctionnel des pays industrialisés modernes.

Tous ces pays ne reconnaissent pas identiquement le problème de l'analphabétisme chez les adultes. Les pouvoirs centraux de la Grande-Bretagne, de la Suède et des Pays-Bas ont voté des crédits destinés à l'alphabétisation. Certains états de la République fédérale d'Allemagne ont donné leur appui à des oeuvres d'alphabétisation. Au Danemark, on a produit un projet multimédia - Danish for Adults - et, en France, le récent Rapport Oheix sur la pauvreté (1981) recommande entre autres le lancement d'une campagne d'alphabétisation des adultes.

Ces efforts récents consentis par ces pays sont destinés aux analphabètes adultes natifs. L'évolution rapide de la technologie, la hausse de la durée obligatoire des études et les programmes d'enseignement de la langue aux nationaux immigrés sont au nombre des facteurs qui ont contribué à faire prendre conscience de la situation des analphabètes natifs.

Les Européens ont commencé à se préoccuper du sort des migrants depuis la Seconde Guerre mondiale, et surtout depuis la formation d'unions internationales comme le Marché du travail nordique et le Marché commun européen. Le développement industriel et la coopération économique ont incité des groupes de personnes à quitter leur pays pour un autre afin d'y trouver des possibilités d'emploi plus favorables et d'améliorer leurs conditions de vie. Beaucoup de migrants finissent par s'installer et par être assimilés par leur pays d'accueil, dont ils acquièrent la nationalité. Pour d'autres, les choses ne se passent pas aussi facilement, mais le retour dans leur pays d'origine est très souvent impossible du fait des conditions locales. Les personnes qui viennent de pays moins développés que ceux où ils s'établissent, ont généralement besoin d'apprendre à parler, à lire et à écrire la langue de leur pays d'accueil.[38]

Suède

La Suède a adopté en 1973 une loi exigeant des employeurs qu'ils accordent à leurs employés immigrants un congé-éducation payé de 240 heures pour que ceux-ci puissent suivre des cours de suédois de base. Ces cours sont dispensés gratuitement. L'État finance également des cours de suédois, donnés sans frais par diverses organisations éducationnelles bénévoles, à l'intention des immigrants.

En 1975, un comité institué par le directeur général de l'Administration nationale de l'enseignement a présenté un rapport sur l'analphabétisme ainsi qu'un plan d'avenir, qui a servi de base aux réformes ultérieurement mises en oeuvre. Aujourd'hui, toute une gamme de programmes permet de répondre aux besoins des adultes ayant fréquenté l'école moins de neuf ans, durée minimale qu'impose maintenant la loi, ainsi qu'à ceux des immigrants connaissant mal la langue. L'octroi d'autres subventions aux programmes des cercles d'étude, habituellement implantés à l'échelle de quartiers ou d'usines, a amené le tiers de ces cercles à accorder la priorité aux besoins des Suédois adultes peu instruits, des immigrants, des handicapés et des syndicats. Certains de ces programmes sont par ailleurs associés aux écoles secondaires populaires. Enfin, il existe des programmes scolaires d'éducation des adultes pilotés par les administrations municipales et nationale. En 1977, le Parlement a défini le minimum de connaissances

et de compétences à posséder pour exercer un métier et prendre part aux activités de la société. Des services d'orientation et d'encadrement ainsi que des subventions sont offerts à tous les étudiants suivant des cours d'éducation des adultes dispensés par les municipalités. Aucuns frais ne sont exigés.

D'autres options s'offrent aux étudiants qui peuvent suivre des cours radiotélévisés en les combinant à des cours par correspondance ou aux travaux de cercles d'étude ou encore en les combinant à des cours de formation de la main-d'oeuvre et à des cours des syndicats. Le déblocage de subventions supplémentaires et l'abaissement du nombre minimal d'étudiants requis pour l'ouverture d'une classe ont facilité l'organisation de programmes d'éducation des adultes dans les régions rurales. Puis à compter de 1976 les employeurs ont versé une cotisation spéciale au titre de l'éducation des adultes. Les sommes recueillies ont aidé à financer, entre autres choses, les cercles d'étude prioritaires ainsi que des programmes d'extension sur les lieux de travail et dans les quartiers résidentiels, conçus pour rejoindre les adultes peu instruits. Ces programmes sont gérés par les unités locales des syndicats dans le premier cas, et par des associations éducationnelles bénévoles dans le second, celles-ci donnant la priorité aux immigrants, aux handicapés, aux femmes et à toute personne travaillant à la maison.

Danemark

Au Danemark, le projet Danish for Adults est la concrétisation de la décision prise en 1975 par le gouvernement d'offrir certains services d'éducation aux groupes laissés pour compte de la société danoise, c'est-à-dire aux adultes souffrant de carences sociales et éducationnelles. (Près des deux tiers de la population danoise de plus de 35 ans n'ont fréquenté l'école que pendant sept ans.) Le projet a vu le jour grâce à la collaboration du ministère de l'Éducation, des administrations scolaires et de quinze centres d'éducation de trois comtés ainsi que du service des émissions éducatives de la Radiotélévision danoise. Les finalités générales du projet étaient d'une part de donner un enseignement de rattrapage dans leur langue maternelle aux adultes qui avaient peu d'instruction et d'autre part d'éprouver les mécanismes d'articulation entre les médias et le contenu, le niveau, la structure et les méthodes de l'enseignement destiné aux adultes, mécanismes nécessaires à la menée d'une entreprise de grande envergure.

Le projet Danish for Adults fait appel à la télévision, à la radio, à l'écrit ainsi qu'à des services locaux d'orientation et de soutien. Trois options ont été offertes au départ: cours en classe, apprentissage autonome à la maison, et combinaison de ces deux premières options. Une période de rodage à laquelle ont participé un millier d'étudiants a permis de réviser les programmes avant qu'ils ne soient offerts à nouveau. La troisième diffusion a eu lieu en 1981-1982.

Pays-Bas

Aux Pays-Bas, on a rendu publics à l'automne de 1977 les résultats d'une étude financée par les ministères de la Culture, de l'Éducation et des Affaires sociales. A peu près à cette époque, il existait de 15 à 20 projets d'alphabétisation réunissant au plus 200 étudiants environ. Ces projets ont été regroupés en un réseau national devenu à l'automne de 1978 l'Organisation nationale de soutien de l'alphabétisation, dotée d'un modeste personnel et recevant des fonds du pouvoir central. Les résultats de l'étude ayant joui d'une bonne presse, les efforts d'alphabétisation se sont multipliés, au point qu'en 1980 le gouvernement publiait un exposé de politique et débloquait d'autres crédits pour l'alphabétisation.

Le financement se fait aujourd'hui en trois volets: subvention fixe par étudiant dans le cas des projets locaux, fonds pour un formateur/coordonnateur dans chaque province où existent des projets locaux (il y a 11 provinces aux Pays-Bas) et financement d'un organisme national de coordination ainsi que d'une équipe menant des travaux de recherche et de développement au Centre national d'études pour l'éducation des adultes. Le gouvernement a voulu que sa politique soit un stimulant et une mesure novatrice. Ses effets et l'opportunité de la reformuler feront l'objet d'un examen en 1983, la politique devant cesser d'avoir cours à la fin de cette année.

République fédérale d'Allemagne
La République fédérale d'Allemagne compte 61 millions d'habitants et se compose de 10 états ainsi que du secteur Berlin Ouest. Le plus petit des états fédéraux, le Bremen, fait oeuvre dans le domaine de l'alphabétisation depuis 1976, par le biais du travail du Volkshochshule (institut d'éducation des adultes) auprès des jeunes gens purgeant une peine de prison. Le programme d'alphabétisation à l'extérieur des prisons a été lancé en 1978, en réponse aux besoins de familles gitanes et de non-gitans attirés par la publicité radiodiffusée. L'afflux de demandes de renseignements sur les expériences du Bremen a amené le Volkshochshule à organiser en novembre 1980 la première conférence fédérale à l'intention d'alphabétiseurs et d'autres personnes intéressées. Cette conférence a stimulé les efforts déployés en Allemagne de l'Ouest et divers groupes et organisations commencent à planifier d'autres projets, tout en se mettant à la recherche de sources de financement.

B. La campagne d'alphabétisation des adultes du Royaume-Uni

La campagne qui a été menée au Royaume-Uni constitue une innovation intéressante dans le domaine de l'alphabétisation en Europe. Nous allons donc décrire quelques faits saillants de cette expérience.

La Grande-Bretagne a de longues traditions en matière d'enseignement: l'Angleterre forme ceux qui veulent aller à l'université depuis le XIIe et le XIIIe siècle, et l'Écosse, depuis le XVe et le XVIe siècle. Il en est de même dans le domaine de l'enseignement secondaire dispensé par des grammar schools et des public schools, établissements dotés qui ont été créés au XVIe siècle et même avant. Comme nous l'avons signalé, souvent l'instauration de l'enseignement universel ou les campagnes d'alphabétisation de masse sont allées de pair avec les bouleversements sociaux et politiques. En Angleterre, les tensions et les circonstances qui découlaient de la révolution industrielle ont entraîné des réformes au XIXe siècle. L'enseignement populaire dispensé et le travail d'alphabétisation effectué au début des années 1800 l'ont été grâce à des associations de bénévoles, notamment grâce aux Églises, par l'entremise d'organismes comme les écoles du dimanche et les écoles pour adultes.

Les années 1830 sont marquées par la première subvention du Parlement à l'enseignement, par la première loi de réforme, la première législation importante sur le travail dans les usines et par une loi qui abolit l'esclavage dans l'Empire britannique. Nombre de ces mesures ont été prises à la suite de pressions exercées sur le gouvernement pour empêcher l'exploitation des enfants dans les mines et les usines. La loi sur l'enseignement élémentaire est adoptée en 1870, trois ans après que la deuxième loi de réforme eut accordé le droit de vote aux ouvriers des villes. Cette loi prévoit que tous les enfants de 5 à 13 ans doivent recevoir un enseignement; cet objectif est presque atteint à la fin du XIXe siècle. Les lois de 1918 et de 1936 sur l'enseignement portent respectivement à 14 et 15 ans l'âge de la scolarité obligatoire. Toutefois, en raison de la Seconde Guerre mondiale, il est impossible d'appliquer avant le 1er avril 1947 la disposition portant l'âge de fin de scolarité à 15 ans. Cette disposition, de même que de nombreuses réformes pédagogiques, est inscrites dans

l'Education Act de 1944 qui détermine l'évolution ultérieure du système d'enseignement en Angleterre et au Pays de Galles, car il remplace toutes les lois précédentes. Des lois ultérieures sont venues compléter la loi de 1944 et l'âge de la scolarité obligatoire est porté à 16 ans en 1970-1971.[39]

Après toutes ces lois et cent ans de scolarité élémentaire obligatoire, n'est-il pas surprenant qu'il y ait eu une campagne d'alphabétisation en Grande-Bretagne au cours des années 1970? En fait, les travailleurs sociaux de la British Association of Settlements (BAS) (Association britannique des services à la collectivité) essayaient de s'attaquer au problème de l'analphabétisme des adultes dans leurs quartiers respectifs depuis de nombreuses années. En novembre 1973, la BAS organise une conférence sur le thème: "Statut analphabète - perspectives: zéro". Elle prépare en 1974 une brochure intitulée A Right to Read: Action for a Literate Britain (Le droit à la lecture: programme d'action pour l'alphabétisation en Grande-Bretagne, 1974) et ce fut le début de la campagne.

1. Les premières phases de la campagne

A la suite de diverses enquêtes, les Britanniques calculent que deux millions d'adultes en Angleterre et au Pays de Galles ont un niveau d'alphabétisation très bas (un âge de lecture inférieur à celui d'un enfant de 9 ans) et que plusieurs autres millions ont un âge de lecture de 9 à 13 ans.[40] Dans son étude de 1977, Hargreaves signale qu'au début des années 1970, 40% des autorités locales chargées de l'enseignement (ALCE) n'ont pour ainsi dire pas pris de dispositions en matière d'alphabétisation parce qu'il n'y a aucune demande visible dans ce domaine. Les enquêtes ont cependant prouvé qu'en 1973, environ 5 000 adultes suivaient des cours d'alphabétisation en Angleterre. Aussi, à la conférence de la BAS, la British Broadcasting Corporation (BBC) avait-elle annoncé publiquement son intention de réaliser un feuilleton télévisuel destiné aux adultes analphabètes.

On chargea David Hargreaves d'élaborer un plan d'ensemble sur l'apport de la BBC et de réaliser les émissions de télévision prévues. Après de nombreux échanges de vues avec des représentants des autorités ALCE et des responsables de projets bénévoles entrepris notamment sous l'égide de la BAS, un plan de trois ans, coordonnant les émissions de radio et de télévision, ainsi que les publications connexes pendant la période de 1975 à 1978, est approuvé en mai 1974. On évalue les frais de diffusion à la radio et à la télévision à 800 000 livres sterling ($1,800,000). Il faudra en outre 200 000 livres ($450,000) pour les services destinés à mettre en rapport les élèves et les maîtres éventuels, pour la formation des alphabétiseurs, les expériences de conception et de diffusion des documents imprimés à l'intention des adultes isolés insuffisamment alphabétisés, enfin, pour les recherches menées de façon autonome sur l'efficacité de l'action entreprise. Le ministère de l'Éducation et des Sciences accepte de financer un projet de recherche du National Institute for Adult Education (NIAE) (Institut national d'éducation des adultes). Par la suite, en juillet 1975, la fondation Ford fournit une subvention pour contribuer à payer les autres activités.

Voici les caractéristiques du programme des émissions qui est prévu:

(1) il doit viser à établir un contact avec les élèves en puissance et avec les professeurs éventuels;

(2) la télévision doit servir plus à réduire l'anxiété qu'à dispenser un enseignement;

(3) les programmes de télévision doivent être transmis aux meilleures heures d'antenne et pouvoir intéresser la masse des téléspectateurs dans laquelle se fondent ceux qui ne savent pas lire;

(4) il faudra s'efforcer de convaincre d'autres réalisateurs de la BBC de faire cause commune avec le programme d'alphabétisation pour que son message soit amplement diffusé.

Les gros efforts déployés par la BBC ont incité le gouvernement britannique à fournir une subvention d'un million de livres ($2,250,000) pendant un an (d'avril 1975 à mars 1976) pour appuyer les autorités ALCE et les projets bénévoles d'alphabétisation. Pour distribuer cet argent, on crée l'Adult Literacy Resource Agency (ALRA), organisme autonome placé sous l'égide de l'Institut NIAE. Ainsi, commence une collaboration entre la BBC, l'ALRA et le comité national pour l'alphabétisation des adultes. Au début de 1975, la BBC conçoit un emblème pour symboliser sa campagne d'alphabétisation. Cet emblème, diffusé simultanément par les trois organismes participants, est un outil de publicité efficace car il permet d'identifier facilement les projets et le matériel d'alphabétisation. Au printemps de 1975, l'ALRA lance un bulletin bimensuel pour tenir les autorités ALCE et les travailleurs bénévoles au courant de l'évolution de la campagne et des dispositions prises. Ce bulletin a été publié tant que l'ALRA a fonctionné.

Emblème conçu par la BBC pour symboliser la campagne britannique d'alphabétisation.

2. Evolution ultérieure

Pour la deuxième et la troisième année de la campagne, le gouvernement britannique décide de créer un organisme spécial pour l'Écosse, auquel il donne une subvention de 250 000 livres sterling ($562,500), et de mettre à la disposition de l'Angleterre et du Pays de Galles un million de livres sterling ($2,250,000) pour l'année 1976-1977 et un autre million pour l'année 1977-1978. Il y a toutefois une évolution dans les objectifs pour lesquels ces subventions sont accordées. Pendant la période de démarrage, c'est-à-dire l'année 1975-1976, l'argent est considéré comme une amorce destinée à aider les autorités ALCE à intégrer les cours d'alphabétisation dans leur programme d'éducation aux adultes. Cet argent sert à financer:

(1) les moyens audio-visuels et les autres moyens techniques;

(2) le matériel d'enseignement, y compris celui préparé par l'ALRA ou commandé par elle;

(3) les programmes de formation des alphabétiseurs et de leurs professeurs;

(4) les améliorations apportées aux locaux des organismes bénévoles pour les adapter aux cours d'alphabétisation; enfin,

(5) les projets de recherche ou les projets spéciaux.

Après la première année, des subventions sont allouées pour:

(1) engager du personnel à temps plein et partiel pour faire de l'alphabétisation dans les zones relevant des autorités ALCE;

(2) instaurer un service à même de donner des conseils et des consultations;

(3) permettre aux organismes bénévoles d'approfondir leur travail d'alphabétisation;

(4) lancer et financer des programmes de formation; enfin,

(5) lancer et financer des projets de recherche et des projets spéciaux.

La BBC et l'ALRA éditent une série de publications conçues selon une démarche éclectique. L'ALRA se procure les éléments dont elle a besoin en s'adressant à un groupe consultatif d'experts et à des spécialistes de l'alphabétisation par l'intermédiaire de la BAS. Elle a réalisé des pochettes de documents, notamment Lesson Kit for Trainers of Adult Literacy Tutors (1975), pochette destinée à la formation des maîtres des alphabétiseurs, Resource Pack for Volunteer Tutors (1975), à l'intention des alphabétiseurs bénévoles, Pick and Choose (1976), un ensemble d'éléments destinés aux alphabétiseurs, et diverses brochures comme Teaching Adults to Read (1976) (L'apprentissage de la lecture aux adultes), An Approach to Functional Literacy (1977) (Manière d'aborder l'alphabétisation fonctionnelle), Helping Adults to Spell (1977) (Comment aider les adultes à orthographier les mots). Quant à la BBC, elle a réalisé un Adult Literacy Handbook (Manuel d'alphabétisation des adultes) (1975, éd. rév. 1977), et une série de cahiers d'exercices pour les élèves: On the Move (1975) (Le coup d'envoi), Your Move (1976) (À vous de jouer) et Next Move (1977) (Le coup suivant). L'ALRA a également produit des films, organisé des conférences de formation et des ateliers sur le matériel.

Le projet entrepris par la BBC s'achève en 1978, mais l'initiative de la société d'État et l'impulsion qu'elle a donnée facilitent considérablement les efforts d'alphabétisation des adultes. L'ALRA est aussi dissoute comme prévu le 31 mars 1978. Elle est cependant remplacée par un nouvel organisme: l'Adult Literacy Unit (ALU) (service d'alphabétisation des adultes) qui a fonctionné grâce à une subvention du gouvernement de 300 000 livres sterling ($675,000) par an de 1978 au 31 mars 1980. La subvention a été accordée pour développer, dans les systèmes d'enseignement de l'Angleterre et du Pays de Galles:

(1) un programme de cours d'alphabétisation des adultes ou de cours dans lesquels l'alphabétisation des adultes occupait une place importante;

(2) et un programme de cours destinés aux personnes qui venaient de recevoir une alphabétisation de base.

Le service ALU avait de nombreuses attributions analogues à celles de l'ALRA. Toutefois, il était aussi chargé d'appuyer les nouvelles actions entreprises en matière d'éducation des adultes. Environ les deux tiers de la subvention annuelle furent affectés à des projets spéciaux de développement entrepris en collaboration avec les autorités locales chargées de l'enseignement et avec des organismes bénévoles. Ce service publia un bulletin qui s'adressait plus particulièrement aux alphabétiseurs. Il ne s'agissait plus désormais de fournir des prestations de qualité, mais de faire progresser les élèves une fois alphabétisés, c'est-à-dire d'englober l'éducation de base des adultes dans l'enseignement dispensé.

Et, faisant un bilan de la situation de l'alphabétisation en Angleterre, le premier bulletin diffusé par le service déclare:

> La phase d'amorçage de l'alphabétisation des adultes est terminée, et les prestations locales relèvent désormais des autorités locales, comme c'est le cas dans les autres domaines de l'enseignement. Cette évolution, qui ne s'est pas produite sans susciter certaines incertitudes et interrogations, montre qu'une campagne nationale a changé de rôle, et qu'il est nécessaire de consolider et de développer les services utiles sur le plan local. Il convient peut-être de dire que la période initiale d'alphabétisation des adultes est révolue et doit être suivie d'une phase d'amélioration, de développement et de transition. Il faut aussi reconnaître le rôle essentiel que l'alphabétisation des adultes doit jouer dans le développement de l'enseignement de base pour adultes.[41]

Ainsi, la campagne d'alphabétisation avait accru l'intérêt que l'on portait au domaine plus vaste de l'éducation de base des adultes. En particulier, les demandes d'aide dans le domaine des mathématiques étaient assez fréquentes, mais on n'en avait généralement pas tenu compte durant les premières années de la campagne.[42] En 1977, le ministre de l'Éducation nationale avait créé l'Advisory Council for Adult and Continuing Education (ACACE) (Conseil consultatif en matière d'éducation et de formation permanente des adultes), et il l'avait chargé "d'indiquer les meilleurs moyens à employer pour élaborer et mettre en oeuvre, à partir de la campagne d'alphabétisation des trois dernières années, une stratégie cohérente d'éducation de base des adultes qui comprenne l'alphabétisation des adultes."[43] Le Conseil consultatif ACACE présente son rapport au printemps de 1979. Ce rapport contient neuf grandes recommandations et il conclut:

> Ce dont nous avons besoin, c'est une déclaration ferme sur la politique nationale en matière d'éducation des adultes, et être sûrs de recevoir encore les fonds qui permettront de prévoir cette politique à l'avance et de la mettre en oeuvre avec confiance.[44]

Le service d'alphabétisation ALU présente au ministre de l'Éducation son rapport annuel pour l'année 1978-1979, et il fait des recommandations relatives à l'action future d'alphabétisation. Il souligne notamment que les organismes de courte durée "n'aident pas à établir une stratégie cohérente à long terme en matière d'alphabétisation et d'apprentissage des autres connaissances de base aux adultes."[45]

En réponse aux rapports du Conseil consultatif ACACE et du service ALU, le ministre de l'Éducation indique qu'il n'est pas en mesure d'encourager toutes les initiatives prévues dans le cadre du rapport du Conseil, mais il déclare accorder: "une priorité toute particulière au travail destiné à améliorer le niveau des adultes dans les domaines de base comme la lecture et l'écriture, le calcul, la communication avec autrui et l'aptitude à faire face aux situations, pour ceux dont l'anglais est la langue maternelle ou la deuxième langue, connaissances sans lesquelles nul ne peut prétendre obtenir un emploi."[46]

Le mandat du service ALU est donc élargi pour qu'il puisse englober les connaissances de base dont le ministre a fait mention, et il est rebaptisé Adult Literacy and Basic Skills Unit (ALBSU) (Service d'alphabétisation et d'enseignement des connaissances de base aux adultes). On prévoit initialement que ce service fonctionnera pendant trois ans et que le gouvernement lui accordera un budget de 500 000 livres sterling ($1,125,000) pour sa première année (1980-1981). Le premier bulletin diffusé par le nouveau service contient cependant des nouvelles alarmantes. En effet, après avoir annoncé les dernières propositions du gouvernement central et les mesures envisagées par ce dernier, il exprime une inquiétude car, dans un "petit nombre significatif de régions"[47], on procède à des coupures dans les prestations d'alphabétisation des adultes. On abandonne les méthodes souples d'enseignement en faveur d'un système plus réglementé et centralisé, notamment dans certaines zones rurales. Les prestations offertes sont ainsi dictées par des impératifs financiers et non par des critères valables en matière d'enseignement, si bien que le service ALBSU souligne avec tristesse la situation paradoxale qui découle de l'engagement renouvelé du gouvernement central, d'une part, et des coupures effectuées à l'échelon local, d'autre part. Et le service ALBSU demande aux lecteurs de son bulletin d'intervenir constamment auprès des personnes chargées de prendre des décisions pour leur prouver que le travail d'alphabétisation et d'enseignement des connaissances de base aux adultes sont des activités essentielles qui doivent être à l'abri des coupures.

3. Leçons à tirer de l'expérience britannique

Influence des médias. - La campagne britannique a été marquée par de nombreuses émissions de télévision et de radio. La télévision a joué un rôle prépondérant en poussant de nombreux adultes analphabètes à demander de l'aide. Les émissions brillamment conçues ont été présentées avec humour et pathétique dans le langage de la classe laborieuse. Elles associaient un enseignement minime à des documentaires sur la vie d'adultes ayant eu des difficultés d'alphabétisation. En trois ans, la série d'émissions a incité 155 000 personnes, auparavant honteuses de leur état, à demander de l'aide. Certes, ce nombre ne représente qu'un treizième des deux millions d'adultes fonctionnellement analphabètes vivant alors en Grande-Bretagne, selon les estimations, mais il est néanmoins trente fois supérieur au nombre de ceux qui avaient pris part à des projets d'alphabétisation en 1973. Les émissions ont par ailleurs fait ouvrir les yeux du public et poussé des bénévoles à proposer leurs services pour donner des cours ou s'engager dans d'autres activités. On trouvera au tableau 5 des chiffres extraits de documents britanniques sur les nombres d'élèves et de bénévoles.[48]

Tableau 5. Nombre d'élèves et de bénévoles ayant pris part aux cours d'alphabétisation des adultes de 1975 à 1978.

Année	Nombre d'élèves ayant suivi[a] des cours	Nombre de bénévoles ayant travaillé à l'alphabétisation des adultes
1975-1976	52,622	41,704
1976-1977	69,398	45,178
1977-1978	70,924	43,157
1978-1979	69,470	37,356

[a] Il convient de noter que, pour tous ces chiffres, il y a eu un report sur l'année suivante.

Rôle joué par le service national de mise en contact. - Ce service a joué un rôle très lié à celui de la BBC. Au cours de la première année de la campagne (c'est-à-dire d'octobre 1975 à septembre 1976) il a permis de toucher plus de 20 000 personnes.[49] Après la fin des émissions, en revanche, 3 000 élèves seulement ont été adressés à des alphabétiseurs par l'intermédiaire du service national (en 1978-1979). De toute évidence, les mises en contact locales sont devenues prépondérantes aux derniers stades de la campagne.

Les commentateurs ont estimé que le recours à des professeurs bénévoles était l'un des faits les plus marquants de l'enseignement en Grande-Bretagne depuis bien des années. Le grand nombre de ces bénévoles a fourni un indice du civisme et de l'importance des réserves latentes de bonnes volontés auxquelles on a fait appel. Il a aussi permis d'éveiller le public à l'analphabétisme des adultes grâce aux divers rapports familiaux et entre personnes de même condition qui se sont instaurés. Par ailleurs, le bénévolat a poussé de nombreux maîtres d'école à s'engager dans la campagne. Ils ont pu mieux comprendre certains aspects de la lecture et aussi certains contextes sociaux de la vie adulte auxquels ils devaient préparer leurs propres élèves.

Rôle de l'organisme institué par le gouvernement central. -- La création d'un nouvel organisme placé sous l'égide du gouvernement central a permis de diriger et d'étayer le programme. Comme on ne disposait d'aucun crédit, il a fallu faire des réaffectations dans le budget de l'éducation nationale pour que la campagne puisse avoir lieu. Il est remarquable qu'un organisme financé par le gouvernement central ait pu exercer son action pendant plus de six ans, durant une période de graves restrictions financières.

Contribution des chercheurs. -- Les rapports de recherche (Jones and Charnley, 1978; Charnley and Jones, 1979) ne fournissent aucune base empirique pour juger de la réussite des campagnes d'alphabétisation. Les recherches ont permis de corroborer ce que les praticiens expérimentés savaient déjà: les personnes qui viennent d'apprendre à lire ont bien plus confiance en elles qu'avant, et cette seule considération l'emporte sur toutes les autres. Les changements qui surviennent dans la vie affective des adultes sous-instruits sont au moins aussi importants pour eux que l'accroissement de leurs connaissances. Les critères de réussite qui se sont dégagés d'une étude sur les progrès accomplis par les élèves grâce à leur alphabétisation sont, par ordre d'importance: leurs progrès affectifs personnels (J'ai plus confiance en moi); leurs progrès affectifs vis-à-vis de la société (Je m'entends bien mieux avec mes enfants maintenant); leurs progrès socio-économiques (On me confie plus de responsabilités au

travail); leurs progrès sur le plan des connaissances (J'écris mieux et j'ai une meilleure orthographe maintenant); et, enfin, leurs progrès sur le plan de l'action (Je me suis inscrit à la bibliothèque). Dans la démarche suivie les élèves s'évaluent eux-mêmes.

En résumé, la campagne d'alphabétisation des adultes du Royaume-Uni a un caractère unique pour plusieurs raisons:

(1) Elle a révélé que l'analphabétisme des adultes peut être un problème dans une société industrielle développée où, depuis plus d'un siècle, la scolarité obligatoire est d'au moins huit ans.

(2) Plusieurs facteurs se sont combinés pour donner naissance à une campagne qui a eu un impact politique et social considérable. Il faut signaler que parmi eux, une initiative prise par la BBC en avançant une proposition échelonnée sur trois ans a revêtu une importance considérable.

(3) La campagne et ses prolongements ultérieurs ont eu lieu à une période où les contraintes financières étaient nombreuses.

(4) Il existe une très bonne documentation sur les expériences menées au Royaume-Uni; par ailleurs, les résultats des projets de recherche ont été généralement diffusés, si bien que les spécialistes de l'éducation des adultes, les planificateurs et les chercheurs peuvent bénéficier des leçons de la campagne britannique.

Il convient enfin de souligner que la petite taille de la Grande-Bretagne, la forte densité de sa population, et son type de gouvernement à caractère surtout unitaire, constituent des facteurs géopolitiques qui ont joué dans la campagne. Il faut les garder présents à l'esprit si l'on veut faire des comparaisons avec les pays fédératifs plus vastes que nous allons envisager maintenant.

C. L'expérience des États-Unis

Le XIX^{e} siècle n'est pas aux États-Unis un siècle de réformes comme en Angleterre, mais une période d'expansion vers l'Ouest, d'industrialisation et de développement des transports. On tendait à placer au second rang les problèmes sociaux du pays et on ne s'efforçait guère d'instruire les adultes analphabètes qui s'installaient à la limite des terres mises en valeur où les connaissances de base étaient nécessaires pour survivre. Les progrès des moyens de transport amènent dans le pays une main-d'oeuvre à bon marché, non spécialisée et peu instruite qui vient d'Asie, ainsi que du sud et de l'est de l'Europe. Par la suite, des rivalités entre les anciens immigrants et les nouveaux venus conduisent à une législation et à des pratiques qui visent à restreindre l'immigration. On a l'idée de recourir à des épreuves de détermination du niveau d'alphabétisation pour empêcher les migrations de certains groupes ethniques.

Selon Wanda Dauksa Cook (1977), l'extension de l'analphabétisme aux États-Unis découle de deux attitudes alors courantes dans la population. D'abord, l'idée que l'on ne peut forcer personne aux États-Unis entrave l'application des lois sur la scolarité obligatoire. Ensuite, le peuple américain, ayant une grande foi dans ses propres ressources en cas de crise, n'est pas disposé à s'incliner devant une intervention gouvernementale en matière d'enseignement.[50]

L'administration chargée du recensement de 1900 définit l'analphabète comme étant une personne âgée de 10 ans ou plus, qui est incapable de lire et d'écrire sa langue maternelle. D'après les résultats, 6 180 069 personnes (soit 10,7% de la population des États-Unis) ont répondu "non" à la question qui leur demandait si elles étaient alphabètes. Par ailleurs, un document du début du XXe siècle souligne en ces termes que l'alphabétisation est une condition première de la démocratie:

> Tous les problèmes sociaux demeureront inutilement complexes et lents à résoudre tant que l'on n'aura pas prévu des mesures pour atteindre les analphabètes et les quasi-analphabètes, car l'idée de gouvernement social et représentatif repose implicitement sur celle que tout le monde sait lire et écrire.[51]

En 1900, un peu moins de la moitié des analphabètes sont des Noirs, des Chinois, des Indiens et des membres d'autres ethnies non blanches. Parmi les Blancs majoritaires, certains sont nés à l'étranger et d'autres sont des autochtones qui parlent l'espagnol. On considère de plus en plus que les analphabètes en nombre croissant, nés à l'étranger ou autochtones, sont un potentiel économique et humain perdu.

1. Le début du XXe siècle

Dans le contexte canadien actuel, où l'on se préoccupe du rapport entre l'analphabétisme, les maladies professionnelles et les accidents du travail, d'une part, et des possibilités offertes par le congé d'étude rémunéré pour améliorer l'alphabétisation des travailleurs, d'autre part, les citations ci-après, extraites de documents étatsuniens du début du XXe siècle, prennent un intérêt particulier.

> Selon le Directeur du Bureau des Mines, l'élimination de l'analphabétisme chez les mineurs, qui sont pour la plupart étrangers, permettrait chaque année de sauver 1 000 vies et d'éviter 150 000 blessures. La moitié des accidents du travail sont imputables au fait que les victimes ne peuvent comprendre les mises en garde contre le danger. Une conception saine de l'économie conduit à penser qu'il est de la plus haute importance de faire un pas en avant dans la lutte contre l'analphabétisme.[52]

> Une collaboration plus étroite entre l'industrie et l'instruction publique peut permettre de prendre des mesures efficaces qui réduiraient l'analphabétisme chez les adultes. L'industrie peut agir en accordant du temps et des primes aux travailleurs adultes analphabètes (dont les salaires sont généralement bas, souvent en raison de leur analphabétisme et de ce qui va avec) pour leur permettre d'apprendre à lire et à écrire, et en un temps minimum de 60 heures de surmonter les pires obstacles qui les empêchent de progresser. Par ailleurs, les écoles publiques peuvent fournir des professeurs. Les travailleurs analphabètes coûtent cher. Il semble n'y avoir pas de moyen plus efficace, plus pratique et plus économique de résoudre le problème de l'adulte analphabète en chômage que les cours de jour dispensés dans des écoles publiques. On pourrait vraisemblablement éliminer rapidement beaucoup de causes d'inefficacité dans l'industrie et de pertes pour la société en les adoptant.[53]

Les deux raisons de l'effort d'alphabétisation entrepris aux États-Unis au début du siècle sont d'abord le besoin d'américaniser les personnes nées à l'étranger pour les protéger contre les sentiments xénophobes considérables qui découlent de la Première

Guerre mondiale, et ensuite, la nécessité de préparer les analphabètes en vue de leur incorporation dans l'armée. Un mouvement parallèle de réforme entraîne certains changements avec l'adoption des lois Smith-Lever en 1914 et Smith-Hughes en 1917, lois qui accordent des subventions fédérales à l'enseignement. Toutefois, bien que le gouvernement fédéral se montre préoccupé par le grand nombre d'analphabètes que la conscription a mis au jour, c'est au niveau des États et au niveau local que se prennent la plupart des initiatives qui ont trait à l'alphabétisation. Les premières d'entre elles donnent naissance aux écoles du soir du Kentucky et à une commission de l'analphabétisme créée par le gouverneur de cet État en 1914. Cette commission ne dispose toutefois d'aucun crédit pour appuyer son travail.

En 1920, la plupart des États se sont donné une loi qui institue la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, et 60% d'entre eux se sont dotés d'une législation sur l'éducation des adultes en 1927. En 1929, le Président Hoover crée un comité chargé de donner des avis sur l'analphabétisme dans le pays, mais, en 1933, les crédits sont épuisés et le comité met fin à ses travaux. Sept études ont été exécutées qui traitent chacune d'un aspect différent de l'analphabétisme. Cependant, même à l'époque du comité national, une très large part du travail d'alphabétisation se fait au plan local. Au cours des années 1920, de nouvelles idées au sujet de la définition de l'alphabétisation ont fait jour, et, en 1930, la National Education Association (Association nationale pour l'éducation) décide que les programmes d'alphabétisation doivent viser à donner un niveau équivalent à celui d'une sixième année d'études. Cette décision présage une évolution future. Enfin, pendant la Crise économique, les programmes du gouvernement fédéral qui s'adressent aux analphabètes, sont conçus comme des secours destinés à donner du travail.

2. Incidences de la Seconde Guerre mondiale et de ses suites

Le gouvernement fédéral des États-Unis commence à prendre des mesures contre l'analphabétisme au cours des années 1940, précisément du fait de la Seconde Guerre mondiale. En effet, comme pendant la Grande Guerre, on s'aperçoit au moment de la conscription que beaucoup de recrues sont incapables d'écrire leur nom. Une directive officielle de mai 1941 stipule alors que ceux qui auront échoué à un examen du niveau de quatrième année d'études ne pourront être incorporés. Quelques mois plus tard, en septembre, plus de 140 000 hommes sont refusés. La proportion de Blancs refusés est de 38%, celle des Noirs de 112%. Après l'attaque de Pearl Harbour, les États-Unis doivent porter leur effort de guerre à son maximum. Il faut du personnel qui sache lire et écrire dans les industries techniques de guerre du pays, de même que sur les divers fronts. Le refus de l'armée d'engager des hommes physiquement aptes à servir parce qu'ils n'ont pas l'instruction de base nécessaire, risque d'entraîner une pénurie de main-d'oeuvre. On modifie donc les directives pour permettre l'incorporation d'analphabètes en nombre contingenté. Toutefois, les taux des refusés demeurent élevés; aussi, dans une directive de juin 1943, l'armée déclare-t-elle accepter tous les alphabètes ou non, qui réussissent un test d'intelligence.

Après avoir adopté cette position, l'armée doit donc alphabétiser les illettrés. Elle fait passer à ces derniers des batteries de tests, les répartit en groupes appropriés et charge certains engagés de leur donner un enseignement qui est dispensé à des classes peu nombreuses. Elle produit aussi un matériel pédagogique destiné à faciliter l'apprentissage de la lecture et l'adaptation à la vie militaire. Par ailleurs, l'armée produit des films pour projections fixes, et des livres qui ont trait au service militaire. Elle produit aussi des textes complémentaires qui sont faciles à lire. Plusieurs raisons liées aux circonstances, contribuent au succès de ce programme d'alphabétisation fonctionnelle. Aussi la marine a-t-elle mis en oeuvre un programme analogue quand elle a commencé à recruter des analphabètes.

Après la guerre, on se demande s'il faut poursuivre la formation entreprise. Cependant, la seule législation fédérale qui ait vraiment trait à l'analphabétisme est la loi de 1944 sur la réinsertion des militaires, qui contient des dispositions sur l'enseignement dispensé aux anciens combattants. Cette loi va bien moins loin que la campagne massive contre l'analphabétisme que certains membres du Congrès ont proposé, mais elle est néanmoins utile. En somme, les années 1940 apparaissent rétrospectivement comme une période d'incubation qui a préparé les événements des décennies ultérieures.

Au cours des années 1950, plusieurs facteurs ouvrent la voie aux progrès des années 1960. Ce sont:

(1) la guerre de Corée, qui prouve une fois de plus qu'il y a beaucoup de soldats analphabètes;

(2) la conscience que tous les citoyens américains n'ont pas des chances égales de parvenir à une situation matérielle confortable, ni de recevoir une bonne instruction;

(3) une conscience accrue du fait qu'une éducation de base est nécessaire à la survie dans les sociétés industrielles;

(4) le lancement du premier spoutnik par les Russes en 1957; enfin,

(5) le désir que le peuple étatsunien soit capable d'évaluer la propagande.

Ces facteurs fournissent les stimuli nécessaires pour améliorer les possibilités qu'ont les Étatsuniens de recevoir un enseignement et de se perfectionner. À la fin des années 1950, la plupart des États se sont dotés de lois relatives à l'enseignement élémentaire qui peut être dispensé aux adultes, mais il n'existe toujours pas de législation fédérale pour coordonner les efforts. Les programmes sont encore le plus souvent mis en oeuvre à l'échelon local ou à l'échelon des États. En 1957, toutefois, l'Adult Education Association des États-Unis crée une commission nationale pour l'alphabétisation des adultes.

3. La participation du gouvernement fédéral dans les années 1960 et 1970

Au seuil des années 1960, on commence à appliquer les nouvelles définitions de l'alphabétisation. On s'intéresse désormais surtout à l'alphabétisation fonctionnelle. L'âge des personnes visées dans les définitions relatives aux adultes analphabètes est progressivement passé de 10 à 25 ans. On trouve aussi parfois les âges de 14 et de 18 ans dans les définitions employées à des fins statistiques. L'Office of Education des États-Unis estime qu'il faut au moins huit ans de scolarité pour comprendre et communiquer de façon adéquate. Avec ce changement de niveau qui intervient dans la définition de l'alphabétisation fonctionnelle, les chiffres bruts concernant les analphabètes fonctionnels des États-Unis accusent une nette augmentation. Le gouvernement fédéral doit prendre des mesures concrètes sous forme de législations, de programmes et de crédits.

En 1962, la loi sur la formation et le perfectionnement de la main-d'oeuvre institue un programme de formation professionnelle et de recyclage des travailleurs étatsuniens, qui fait appel aux ressources de l'industrie, du monde du travail, des

établissements d'enseignement et de divers organismes. Un amendement apporté à cette loi prévoit un programme d'éducation de base des adultes (EBA) pour ceux qui ne peuvent bénéficier de la formation prévue par la loi, parce qu'ils sont fonctionnellement analphabètes. Aucune limite n'est fixée à la durée des stages de formation, mais les bourses accordées aux stagiaires ne sont versées que pendant une période de soixante-douze semaines. Par la suite, la loi de 1965 sur la main-d'oeuvre porte la durée des stages à cent quatre semaines et augmente l'allocation.

En 1964, l'Economic Opportunity Act (EOA) (loi sur les possibilités matérielles des citoyens) prévoit l'affectation directe de crédits du gouvernement fédéral à l'alphabétisation. Cette loi définit l'analphabète fonctionnel comme "quelqu'un qui a fait huit années d'études ou moins".[54] Ses diverses parties tentent de cerner les divers aspects de l'analphabétisme fonctionnel en instituant les centres de formation des corps de métier, le programme d'éducation de base des adultes, le programme axé sur l'expérience et la formation professionnelles, enfin, le programme d'action communautaire. Les groupes possibles visés sont: les chômeurs, les sous-instruits et les analphabètes, les adultes défavorisés du point de vue social, culturel et économique, enfin, les migrants et les ouvriers agricoles qui occupent des emplois saisonniers.

L'adoption de la loi de 1965 sur l'enseignement supérieur permet à des formateurs d'exercer dans des régions défavorisées en matière d'enseignement. En 1966, l'EBA fait l'objet du titre III de la loi modifiée sur l'enseignement élémentaire et secondaire, titre que l'on appellera plus tard loi sur l'éducation des adultes. Divers amendements ont été apportés à la loi, mais ses principales caractéristiques demeurent les suivantes:

(1) un adulte y est défini comme étant tout individu ayant atteint l'âge de 16 ans;

(2) cette loi offre des possibilités aux adultes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires (c'est-à-dire qui ont un niveau inférieur à celui de la 12e année d'études);

(3) l'éducation de base des adultes y est définie comme étant un enseignement pour des adultes handicapés par une incapacité de parler, de lire ou d'écrire l'anglais, qui diminue considérablement leurs possibilités d'obtenir ou de conserver un emploi proportionné à leurs aptitudes réelles, enseignement qui est conçu pour contribuer à éliminer cette incapacité et à élever le niveau d'instruction de ces individus pour leur permettre: - de moins risquer de devenir à la charge d'autrui; - de mieux profiter de la formation professionnelle dispensée et d'accroître leurs chances d'occuper des emplois plus productifs et rentables; - enfin, de mieux faire face à leurs responsabilités d'adultes.[55]

Cela revient à dire en somme que l'on aidera les personnes désavantagées sur le plan de l'instruction à devenir plus faciles à employer, plus productives et plus capables d'assumer des responsabilités.

En 1971, les États-Unis lancent un programme national en faveur du droit à la lecture. Ce programme, qui est financé par le gouvernement fédéral, vise à balayer l'analphabétisme en dix ans. Il repose sur diverses initiatives. L'une d'entre elles consiste à mettre en oeuvre des projets expérimentaux. Parmi ces derniers, il y

a notamment des projets fondés sur les collectivités locales qui ont pour mission d'accroître l'alphabétisation fonctionnelle de certaines populations d'adultes, et il y a, par ailleurs, des cercles de lecture dont le but est d'aider des adultes qui ne vont plus à l'école en faisant surtout appel à des organismes privés sans but lucratif. L'institution des "États en faveur du droit à la lecture" est une autre initiative prise dans le cadre du programme. Il s'agit d'États auxquels le gouvernement fédéral donne des fonds parce qu'ils valorisent la lecture et d'autres activités relevant de l'éducation de base des adultes, pour appliquer une stratégie propre sur leur territoire. Il convient de signaler en troisième lieu le "programme national d'impact" qui comprend notamment la diffusion de matériel d'enseignement sur une grande échelle.

4. La situation actuelle

Quels sont les résultats des efforts accomplis au cours des quinze à vingt dernières années? Grâce à la législation et à l'appui financier du gouvernement fédéral, il est devenu possible de mettre en oeuvre de nouveaux matériels d'enseignement, d'organiser de nouvelles séances de formation et d'entreprendre de nouvelles recherches. Il a donc semblé qu'on avait établi des fondements solides pour permettre de fournir un effort soutenu dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation de base des adultes. M. Gary Eyre, directeur exécutif du National Advisory Council on Adult Education (NACAE) (Conseil consultatif national de l'éducation des adultes) a déclaré lors d'une conférence en 1980:

> Depuis 1965, 12 825 520 personnes se sont inscrites à des programmes d'éducation de base des adultes (EBA) financés par le gouvernement fédéral. Aujourd'hui, 2 millions de personnes sont encore inscrites à des programmes d'EBA. Il y a seize ans, aucun État n'avait d'agent expressément chargé de l'EBA dans son territoire. Aujourd'hui, il y en a au moins un par État. Plus important encore, 26% des personnes inscrites à des programmes d'EBA gagnent une année d'études ou plus en lecture, et 19% gagnent une année d'études ou plus en mathématiques après quatre mois de cours seulement.[56]

Toutefois, lors d'une autre conférence tenue en octobre 1980, M. Eyre signale que 53 millions d'Étatsuniens n'ont pas terminé leurs études secondaires, que 900 000 élèves ont abandonné leurs études dans le système scolaire public, et qu'un million de détenus ne savent pas mieux lire ni calculer qu'un élève moyen de sixième année.[57] Très peu de législateurs et de législatures ont adopté des lois sur l'alphabétisation, et il presse les participants à la conférence de mener une campagne politique, dans les États, pour en montrer les enjeux. Il déclare aussi que le gouvernement Carter est favorable à l'éducation des adultes, mais que les membres du Congrès "partisans de l'éducation des adultes" sont en train de disparaître pour cause de la retraite ou autres raisons.[58] Depuis cette conférence, le climat politique a complètement changé aux États-Unis, et il semble que l'éducation de base des adultes soit plus ou moins menacée.

Des progrès ont été accomplis, mais ils demeurent insuffisants. Les rapports et les commentaires qui ont été faits au cours des années 1970 prouvent que le problème reste de taille (étude APL de 1975; Hunter and Harman, 1979; Mezirow, Darkenwald and Knox, 1975). Vingt-trois millions d'Étatsuniens ont des difficultés dans la société actuelle, notamment à cause de leur faible niveau de scolarité (moins de 8 années d'études). Certains commentateurs ont signalé que le Programme en faveur du droit à la lecture était irréaliste.[59] L'alphabétisation doit être envisagée dans son contexte social; quant à la scolarisation ne peut, à elle seule, tout résoudre. On a qualifié les

programmes d'EBA d'opérations d' "écrémage".[60] Pour Hunter et Harman, la plupart des programmes n'atteignent pas la masse des personnes sous-instruites. Ces auteurs rappellent les conclusions de George Eyster et de ses collègues de l'Appalachian Adult Education Centre (AAEC) (Centre d'éducation des adultes des Appalaches) qui, après avoir mené une action intensive pendant un certain nombre d'années auprès d'adultes défavorisés, ont réparti ces derniers en quatre groupes d'après leurs caractéristiques individuelles.[61] Tout d'abord, les adultes que l'on peut aisément recruter par l'entremise des médias. Ces personnes sont sûres d'elles et réagissent bien à l'enseignement de groupe ou individualisé. En second lieu, les adultes dont la situation est moins sûre tant du point de vue financier que du point de vue personnel; beaucoup d'entre eux ont des emplois saisonniers, et ils peuvent être contraints de faire des heures supplémentaires pour arriver à joindre les deux bouts. Ils ont soif d'apprendre, mais ils manquent de temps. Ils ne peuvent se plier à un enseignement dispensé à heures fixes quand ils font souvent du travail par équipe, selon un horaire qui varie. Le troisième groupe est formé de gens qui n'ont pour la plupart travaillé que de façon sporadique et ont besoin d'un contact et de cours particuliers. Enfin, un quatrième groupe. celui des "pauvres à l'état stationnaire". Ce sont ceux qui ont le plus besoin d'aide, et ils sont généralement inaccessibles. On a fait au Canada des distinctions analogues entre "ceux qui veulent apprendre" et "ceux qui ne veulent pas apprendre" (Waniewicz, 1976).

Si l'on veut atteindre les deux derniers groupes de la classification de George Eyster, il faudra concevoir et mettre en oeuvre des stratégies entièrement nouvelles. Jonathan Kozol s'efforce de mobiliser aux États-Unis des volontaires de l'alphabétisation qui résultera d'une coalition nationale entre tous les programmes d'alphabétisation des adultes du pays. Il envisage d'engager et de former 5 millions d'aides pour atteindre les 25 millions d'Etatsuniens qui ont besoin d'alphabétisation dans le pays. La plupart de ces aides seraient recrutés dans les écoles secondaires et les colleges. On pourrait aussi faire appel à des personnes du troisième âge.[62]

5. Les organismes bénévoles d'alphabétisation

La stratégie de Kozol repose sur les bénévoles. La législation sur l'éducation des adultes fait appel à la collaboration entre le secteur public et le secteur privé et par conséquent, des organismes bénévoles figurent dans les programmes afférents aux subventions et aux crédits du gouvernement. Au moins trois organismes bénévoles d'alphabétisation ont leur siège aux États-Unis et ces organismes ont eu une influence en matière d'alphabétisation au Canada. Les deux plus connus sont la National Affiliation for Literacy Advance (NALA) (Association nationale pour le progrès de l'alphabétisation) et les Literacy Volunteers of America (LVA) (les Alphabétiseurs bénévoles d'Amérique). Il y a par ailleurs le Lutheran Church Women (LCW) (le Groupe de femmes de l'Église luthérienne).

La NALA est un organisme affilié à Laubach Literacy International. Elle a pour objet de promouvoir et de coordonner les programmes bénévoles d'alphabétisation des adultes qui emploient la méthode Laubach, aussi bien aux États-Unis qu'au Canada. Elle a été fondée en 1968 et son siège se trouve à Syracuse (New York). La NALA est maintenant connue sous la Laubach Literacy Action. Son oeuvre découle des travaux de Frank Laubach, qui a mis au point une méthode d'alphabétisation aux Philippines durant les années 1930. Cette méthode employée dans 103 pays, a été adaptée dans 312 langues. Aux États-Unis, ce travail est fait par des répétiteurs bénévoles qui donnent des cours particuliers. Des instructeurs eux aussi bénévoles, qui ont été formés par d'autres instructeurs plus expérimentés, familiarisent les répétiteurs avec la méthode. Les alphabétiseurs emploient des livres de la collection "New Streamlined English" qui font partir l'élève adulte du tout début, c'est-à-dire des

correspondances visuo-sonores entre des images et l'alphabet. Ces manuels destinés à l'apprentissage des connaissances de base et un grand choix de livres complémentaires de lecture et de matériel de formation sont publiés par "New Readers Press," maison d'édition qui est une des ramifications de Laubach Literacy International.

Literacy Volunteers of America (LVA) (les alphabétiseurs bénévoles d'Amérique). Cette association a été fondée en 1962 par Ruth Colvin, une femme au foyer qui était déterminée à faire quelque chose pour réduire l'analphabétisme dans sa localité. Progressivement, grâce à des alliances avec d'autres groupes, l'association des LVA a pris de l'expansion, puis elle a installé son siège à Syracuse (New York). Elle a surtout fait un travail de formation. Elle propose en effet diverses techniques d'enseignement à l'alphabétiseur bénévole et, à la différence de Laubach Literacy, elle ne publie pas beaucoup de livres. Elle s'appuie surtout sur TUTOR, son manuel de base qui explique les techniques employées, et aide les alphabétiseurs à préparer leurs cours. L'association publie aussi READ, un test de diagnostic, de même que des bibliographies qui donnent les titres d'ouvrages de lecture complémentaires afin de guider l'alphabétiseur à choisir les publications dont il a besoin à la bibliothèque ou au centre de documentation de sa localité. L'association a établi des liens avec les bibliothèques et les programmes institutionnels d'éducation de base des adultes, mais l'alphabétiseur bénévole demeure l'élément clé du processus d'enseignement. La formation initiale des alphabétiseurs bénévoles d'Amérique est dispensée par du personnel que le siège envoie sur place. Elle repose sur une série de diapositives et d'enregistrements sur bandes magnétiques qui expliquent comment employer les techniques voulues. Ce système permet d'assurer automatiquement que la formation en question possède les qualités voulues. Toutefois, comme il faut acheter les diapositives et les bandes magnétiques, la formation des LVA est au départ plus coûteuse que celle de la NALA. Signalons, enfin, que l'association des LVA consulte régulièrement des spécialistes de la lecture pour avoir des méthodes à jour et utiles aux praticiens.

Lutheran Church Women (LCW), organisme féminin qui dépend de l'Eglise luthérienne d'Amérique, a lancé en 1969, sous l'impulsion de Norma Brookhart son programme des professeurs de lecture bénévoles. Elle a son siège à Philadelphie (Pennsylvanie). La LCW a une coordonnatrice qui s'occupe à temps plein de ce programme et voyage dans toute l'Amérique du Nord pour former des groupes de bénévoles désireux de donner des cours d'alphabétisation. Les dépenses nécessaires sont payées par la LCW. La coordonnatrice enseigne normalement la méthode Laubach, et les groupes d'alphabétiseurs qui se constituent sont invités à s'affilier au groupe Laubach.

Tous les organismes dont nous venons de faire mention sont issus de la tradition chrétienne. Leurs bénévoles forment un corps de personnes dévouées qui acceptent de recevoir une formation et de consacrer régulièrement du temps pour aider leurs concitoyens à déchiffrer les mots imprimés et à donner un sens nouveau à leur vie. Certes, ces organismes atteignent des milliers et non des millions de personnes, comme il le faudrait, mais leur action n'en demeure pas moins essentielle pour les adultes qui ont besoin d'alphabétisation de base.

Nous avons retracé l'évolution de l'alphabétisation aux États-Unis à travers celle de la société et de la législation, et nous avons vu quels ont été les progrès réalisés. Or, s'il est vrai que l'analphabétisme pur a régressé aux États-Unis et ne représente plus que un pour cent de la population adulte du pays, nous avons constaté qu'il y a encore aux U.S.A. un grand nombre de personnes fonctionnellement analphabètes. Cependant comme la campagne d'alphabétisation britannique, tous les programmes étatsuniens ne touchent qu'un tout petit pourcentage de sous-instruits selon les statistiques. L'analphabétisme sous une forme ou une autre est un phénomène persistant

auquel on ne peut s'attaquer qu'en mettant en oeuvre pendant longtemps et à tous les niveaux un ensemble de mesures préventives et curatives. La campagne du Royaume-Uni et l'expérience des États-Unis ont montré que l'action du gouvernement central est nécessaire, mais qu'elle n'est pas suffisante à elle seule: la bataille doit être menée à l'échelon local et à celui des États.

D. La situation en Australie

> Le problème de l'analphabétisme a quelque chose de paradoxal en Australie. En effet, selon les normes mondiales, l'Australie apparaît comme un pays très alphabétisé. L'instruction y est obligatoire pour tous jusqu'à l'âge de 15 ans, et arrivés à ce stade, une très grande majorité sait lire et écrire correctement. Pourtant l'analphabétisme est, de toutes les questions relatives à l'éducation, celle qui soulève le plus de débats publics et cause le plus de préoccupations.[63]

Ces préoccupations exprimées par un écrivain en 1973 et par des articles plus récents de revues et de la presse populaire[64] indiquent que l'analphabétisme sévit aussi en Australie. La situation y apparaît analogue à celle d'autres pays développés, car:

> Premièrement, l'analphabétisme est un peu plus courant chez les garçons que chez les filles. Deuxièmement, il n'est pas démocratiquement réparti entre toutes les couches de la société: c'est un phénomène qui se manifeste surtout au sein de la classe laborieuse, le plus souvent dans les familles de travailleurs semi-qualifiés et de manoeuvres, et dans les quartiers de taudis et d'habitations à loyer modéré. Enfin, il est presque impossible de déterminer si les "normes d'alphabétisation" baissent.[65]

Le même commentateur poursuit en faisant remarquer qu'en tout état de cause "nous savons que beaucoup d'enfants sont fonctionnellement analphabètes quand ils entrent à l'école secondaire."[66] Il continue ses observations sur les conséquences de l'analphabétisme et de l'échec scolaire chez les adultes en ces termes:

> Dans le meilleur des cas, les adultes analphabètes doivent demander à des parents et à des voisins de les aider à remplir des formulaires, à écrire des lettres et à faire le nécessaire quand ils sont en présence de textes écrits. La gamme des métiers qui leur sont ouverts est très restreinte; de grands secteurs de l'information leur sont fermés. De plus, comme les administrations font appel à la communication écrite, les analphabètes ne peuvent pratiquement exercer aucun pouvoir ni aucune influence. Le sentiment de rejet et de honte qu'ils avaient en quittant l'école est souvent renforcé, aussi un grand nombre d'entre eux se donnent beaucoup de mal pour s'assurer que personne ou presque ne connaît leur carence. Dans une société très alphabétisée, l'analphabète n'a ni pouvoir ni influence, son autonomie personnelle et son amour-propre sont atteints; ses possibilités de développement personnel et d'épanouissement sont souvent limitées.[67]

L'Australie est en somme un autre pays que le nôtre, situé dans une autre partie du monde, mais qui a un problème d'analphabétisme analogue à celui de la Grande-Bretagne, des États-Unis et du Canada. L'intérêt pour l'alphabétisation et les aptitudes au calcul en Australie a poussé à la réalisation d'une enquête de portée nationale, fondée sur des études au cours desquelles on a testé les aptitudes d'élèves de 10 et de 14 ans, dans des écoles de tout le pays. Les résultats de cette étude ont établi qu'un nombre significatif d'élèves australiens n'avaient pas une maîtrise suffisante de la lecture et de l'écriture pour leur âge. On en a donc conclu que beaucoup d'entre eux n'auraient pas, à leur sortie de l'école, des connaissances suffisantes pour participer à la vie de la société australienne contemporaine.[68] On a estimé en faisant des extrapolations à partir d'une étude sur l'alphabétisation, menée il y a quelques années à Sydney,[69] que le nombre d'Australiens qui n'atteignent pas le niveau de l'alphabétisation fonctionnelle est d'environ un million.[70] D'après l'étude de Sydney, 3,7% de ceux qui avaient l'anglais pour langue maternelle étaient analphabètes, alors que le taux d'analphabétisme atteignait 43,3% chez les personnes issues de milieux non anglophones.

Les Australiens procèdent actuellement à une évaluation, à l'échelle nationale, des connaissances de base et des progrès des élèves dans les écoles. Cette initiative n'a pas été sans soulever des réticences du corps enseignant, mais, d'après certains indices, elle se poursuit à un rythme rapide.[71] Un rapport d'un groupe de travail interministériel sur l'alphabétisation et l'aptitude au calcul des adultes a recommandé qu'on élargisse la portée de cette étude et qu'on y inclue un sondage sur les compétences des adultes afin d'avoir une base de données plus solide que celle dont on dispose actuellement.[72]

1. Évolution de l'alphabétisation des adultes en Australie

Il semble que l'intérêt des Australiens pour l'alphabétisation des adultes ait été stimulé par un rapport intitulé Learning Difficulties in Children and Adults (les difficultés d'apprentissage chez les enfants et les adultes), qui a été présenté au Parlement de leur pays en octobre 1976. Un organisme non gouvernemental, l'Australian Council for Adult Literacy (ACAL) (Conseil australien de l'alphabétisation des adultes) a été créé. Le mécène de l'ACAL était aussi président de la Commission d'enquête de la Chambre des représentants sur les difficultés d'apprentissage, commission qui avait rédigé le rapport dont il a été question précédemment. Il fut appelé à présider, en mars 1978, une réunion de représentants d'un certain nombre de ministères et d'administrations d'État du "commonwealth" australien. Et cette réunion a eu pour résultat la création du groupe de travail interministériel sur l'alphabétisation et l'aptitude des adultes au calcul. Ce groupe avait pour mission de conseiller le gouvernement sur les questions de son ressort et de rédiger un énoncé de politique gouvernementale.

En réponse à ceux qui préconisaient d'instituer le groupe de travail dont il a été question, le premier ministre a déclaré être d'accord, mais il a ajouté:

> ...Il me semble aussi important dans la période actuelle de restrictions budgétaires, que ce groupe de travail se préoccupe surtout de coordonner les programmes existants et de trouver des moyens pour que ces programmes puissent, avec les ressources dont nous disposons actuellement, mieux répondre aux besoins des analphabètes adultes.[73]

Le groupe de travail fut constitué et il a présenté son rapport en mai 1979. Ce rapport contient vingt recommandations et conclusions présentées sous les rubriques:

Portée du problème; Politique et programmes du commonwealth (d'Australie); Consultations et coordination des efforts. Les diverses annexes du rapport contiennent des données sur les recherches actuelles et sur certains projets témoins, ainsi qu'un aperçu sur ce qui a été fait dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul aux adultes. Il s'avère que les programmes d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes sont financés et mis en oeuvre par divers organismes et services gouvernementaux.

L'Australie est un état fédératif. Elle est dotée d'un ministère fédéral de l'Éducation, mais le rôle que joue le gouvernement central est essentiellement financier, sauf en ce qui a trait aux programmes d'enseignement mis en oeuvre dans les deux territoires du pays, programmes qui relèvent directement de lui. Il incombe donc aux six États australiens de s'occuper des installations et services d'enseignement dans les limites de leur territoire. Les organismes qui participent le plus à la mise en oeuvre des programmes d'alphabétisation des adultes sont les administrations et les établissements étatiques et territoriaux TAFE d'enseignement technique et complémentaire; les ministères de l'Éducation publique des États et leurs écoles, surtout par l'entremise de leurs cours du soir; les services d'éducation des adultes des États; enfin, les organisations bénévoles.[74] Comme le Royaume-Uni et les États-Unis, l'Australie fait aussi appel à des répétiteurs bénévoles qui donnent des cours particuliers d'alphabétisation. Par ailleurs, l'Australian Library Association (Association des bibliothèques australiennes) appuie aussi l'effort d'alphabétisation comme ses homologues britannique et étatsunien.

Outre les subventions accordées au titre du programme TAFE pour dispenser un enseignement particulier et non gouvernemental aux adultes, un travail d'alphabétisation se fait auprès de certains groupes de la population grâce à d'autres services du "commonwealth" d'Australie. Les groupes dont il s'agit comprennent les aborigènes, les migrants (les immigrants) et les jeunes chômeurs. Les Australiens sont conscients de ce que les problèmes et les besoins d'alphabétisation des aborigènes diffèrent selon que ces derniers vivent en dehors ou dans les zones urbaines; il leur apparaît nécessaire d'employer toute une gamme de méthodes d'enseignement. Le fait même de déterminer ce qu'il faut entendre par "alphabétisation fonctionnelle" dans les divers contextes est déjà un pas important.[75]

2. Recommandations

Comme d'autres pays industrialisés, l'Australie a découvert la présence d'un analphabétisme non négligeable dans certains secteurs de sa population. Jusqu'à maintenant, elle s'en est surtout préoccupée en menant diverses études destinées à déterminer le rendement des élèves dans les écoles. Les Australiens semblent peu enclins à considérer que le niveau de scolarité puisse donner une indication sur l'analphabétisme des adultes. Leurs estimations sont fondées soit sur les résultats d'études menées auprès de la population scolaire, soit sur une extrapolation de données recueillies au cours du sondage fait à Sydney. Néanmoins, les programmes d'enseignement dispensés dans tout le pays indiquent que l'on s'y préoccupe du sort des analphabètes adultes.

Le groupe de travail interministériel a demandé qu'une série de mesures soient prises pour multiplier les données existantes sur le niveau d'alphabétisation et l'aptitude au calcul des adultes; contribuer à faire prendre conscience aux fonctionnaires de certains services de l'Administration du problème causé par l'analphabétisme; enfin, pour inciter la société australienne de radiodiffusion et de télévision à jouer un rôle dans ce domaine. Le groupe préconise aussi que les fonctionnaires traitent avec humanité les personnes peu instruites et s'efforcent

d'exprimer en termes simples les renseignements écrits destinés à celles qui lisent avec difficulté. Le rapport envisage aussi de fournir des documents écrits en des langues autres que l'anglais, notamment en langues aborigènes, lorsque c'est nécessaire. Toutefois, beaucoup de ces recommandations ont trait à l'avenir. Pour le présent, la recommandation la plus marquante, semble-t-il, invite le gouvernement à déclarer que les aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul importent pour assurer la qualité de la vie des Australiens, et pour atteindre les objectifs économiques et sociaux de la nation. Elle signale aussi qu'il "serait injustifié de réduire la portée des programmes actuels destinés à répondre aux divers besoins d'alphabétisation et d'apprentissage du calcul aux adultes".[76]

Notre étude sur l'analphabétisme et sur les programmes d'alphabétisation dans les pays industrialisés est un peu rapide et nullement exhaustive. Nous avons choisi les pays dont il a été question parce qu'on pouvait se procurer des données à leur sujet et parce qu'il nous a semblé que leurs méthodes et leur action en matière d'alphabétisation étaient des modèles utiles dont le Canada pouvait tirer parti. En effet, au Canada, les principes appliqués par de petits États unitaires comme le Royaume-Uni et la Suède, peuvent être mis en oeuvre dans les provinces et localement, alors que l'expérience d'États fédéraux comme l'Australie et les États-Unis fournit, par ailleurs, des éléments pour établir une comparaison entre leurs résultats et ceux de notre pays.

Pourquoi lit-on? Entre autres, pour les raisons que voici:

Pour les nécessités de la vie quotidienne
Pour des impératifs socio-économiques (esprit civique)
Pour connaître et comprendre l'actualité
Pour sa profession et son perfectionnement
Pour se développer, notamment pour compléter l'acquis culturel
Pour satisfaire des besoins personnels, dans le contexte social
Pour une satisfaction ou une utilité personnelle immédiate
Pour des exigences strictement intellectuelles
Pour satisfaire des besoins spirituels
Pour se distraire
Pour s'occuper et tuer le temps
Par sens du devoir
Comme on sacrifie à un rite, ou par la force de l'habitude.[77]

Peut-on douter un seul instant que la lecture soit une aptitude essentielle qui réponde aux besoins réels de la population? Pourtant, bien que pour la majorité des Canadiens la lecture aille de soi, une partie appréciable de la population canadienne ne fréquentant pas l'école éprouve des difficultés de lecture. Et bien des Canadiens sont surpris d'apprendre que, dans un pays où la scolarité est obligatoire depuis des décennies, il y ait un nombre important d'adultes dont l'instruction insuffisante est source de difficultés quotidiennes. C'est ce que nous ont appris les médias, par exemple par le biais des tribunes radiophoniques et télévisées, dont ont profité de nombreux adultes pour nous faire partager la bouleversante expérience des frustrations et des difficultés causées par leur analphabétisme.

L'analphabétisme n'est pas imputable à l'inintelligence. Au contraire, l'analphabète doit être très vif d'esprit pour cacher ses difficultés et pour se débrouiller dans notre société de l'écrit. Beaucoup d'analphabètes développent une prodigieuse mémoire, car ils doivent se souvenir de renseignements visuels ou donnés de vive voix pour s'en servir ultérieurement. Les camionneurs analphabètes doivent ainsi se fier à des repères visuels pour retracer les itinéraires de livraison. Certains analphabètes font semblant de s'être blessés à la main ou prétendent avoir perdu leurs lunettes et de ne pas avoir de quoi écrire pour amener quelqu'un à venir à leur secours. Ces stratagèmes permettent parfois de contourner les problèmes, jusqu'au jour où l'analphabète est acculé. Un premier laissera passer une occasion de promotion par crainte de ne pouvoir faire le travail d'écriture du poste convoité. Un second abandonnera son emploi de peur d'être "démasqué". D'autres seront dépossédés du moyen de gagner leur vie par suite d'un nouveau règlement qui les obligera à réussir un examen écrit pour conserver leur poste. Les tragédies et les difficultés vécues par des Canadiens placés dans de telles situations sont bien réelles, dans tout le pays.

L'ampleur du problème de l'analphabétisme des adultes au Canada a toutefois fait l'objet d'un débat, en raison de l'insuffisance des méthodes de mesure de l'alphabétisation. Il a été exposé au chapitre I que l'alphabétisation présente de nombreux aspects qualitatifs et qu'il existe des problèmes inhérents à sa quantification. On précise au même chapitre les définitions données par l'Unesco aux expressions "alphabète" et "analphabète fonctionnel", ainsi que les grands principes des méthodes de mesure de celle-ci. Une des méthodes préconisées est l'emploi de données sur le niveau d'instruction pour établir des mesures estimatives du taux d'alphabétisation.

De telles données ne peuvent se traduire directement en taux d'alphabétisation mais constituent néanmoins en première approximation un indicateur des taux probables et de la mesure dans laquelle il est nécessaire de mettre sur pied des programmes d'éducation de base des adultes. On suppose généralement que les adultes n'ayant pas terminé l'élémentaire ont probablement de la difficulté à lire et à écrire. Ces adultes ont été appelés les "sous-instruits" du Canada. Mais dans la société technologique contemporaine, il faut au moins la dixième année pour prétendre à la plupart des emplois qualifiés. Ce niveau d'instruction devient ainsi la condition critique de l'obtention d'un emploi et du perfectionnement. Dans le monde de l'informatique et de la haute technologie de demain, il est vraisemblable que les peu instruits auront encore plus de difficulté à s'adapter au travail. Déjà la majeure partie de l'information imprimée destinée aux adultes du Canada est rédigée pour un lecteur ayant dix années de scolarité ou plus. Cela explique pourquoi des organisations comme la Canadian Association for Adult Education (CAAE) ont jugé qu'il fallait l'équivalent d'au moins huit années de scolarité pour être alphabète fonctionnel.

L'étude approfondie menée au Canada sur l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes a été fondée sur les données échantillon du recensement de 1976 relatives au niveau de scolarité. Aux fins de l'analyse faite dans le présent chapitre, la population "sous-instruite" du Canada sera définie comme étant la population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps (utilisée dans le recensement) et ayant moins de neuf années de scolarité. Les pourcentages ont été calculés à partir des données publiées dans le Catalogue 92-827 (Bulletin 2.8). Les données du recensement de 1981 sur le niveau de scolarité n'étaient pas disponibles au moment de la rédaction des présentes.

L'interprétation des données du recensement appelle une certaine prudence. La catégorie "N'ayant pas atteint la 9e année" n'indique pas le nombre de personnes de 15 ans et plus ayant pu faire l'équivalent de neuf années d'études et plus par autodidaxie ou par simple expérience de la vie. Aussi il peut intervenir un facteur de régression chez les personnes ayant atteint la 8e année: si les aptitudes acquises ont été insuffisamment exercées, alors le taux réel d'alphabétisation fonctionnelle peut être moindre que celui que suggèrent les chiffres. Il faut donc bien souligner que le niveau de scolarité n'est qu'un indicateur indirect de l'aptitude à lire et à écrire ainsi que des besoins en éducation de base des adultes de la population canadienne.

A. Données du recensement sur le niveau de scolarité

Nota:--Tous les chiffres du recensement sont arrondis de façon aléatoire (vers le haut ou vers le bas) à un multiple de 5. Toutefois, puisqu'ils sont arrondis séparément, les totaux ne sont pas nécessairement égaux à la somme des chiffres individuels arrondis dans les distributions apparaissant aux divers tableaux. L'échantillon du recensement représente le tiers de la population totale.

1. Répartition géographique

Au recensement de 1976, 4 376 655 Canadiens ont indiqué n'avoir pas atteint la 9e année. Ce chiffre représente 28 pour cent de la population de 15 402 025 de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps.

Les provinces où ce pourcentage est le plus élevé par rapport à leur population respective sont les Territoires du Nord-Ouest (41%), Terre-Neuve (40%), le Nouveau-Brunswick (36,7%) et le Québec (36,6%).

Tableau 6. Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps[1] par niveau de scolarité, Canada et provinces, recensement de 1976.

Région	(a) Population 15 ans et plus	(b) Moins de 5 années d'études[2]	(c) De 5 à 8 années d'études	(d) Moins de 9 années d'études
		(% de la population provinciale)		
Canada	15 402 025	856 060	3 520 595	4 376 655
%	100	5,5	22,8	28,4
Terre-Neuve	338 640	40 205	94 360	134 835
%	100	11,9	27,9	39,8
Île-du-Prince-Édouard	76 525	3 785	21 185	24 970
%	100	4,9	27,7	32,6
Nouvelle-Écosse	547 595	23 560	125 850	149 410
%	100	4,3	23,0	27,3
Nouveau-Brunswick	440 820	34 555	127 310	161 865
%	100	7,8	28,9	36,7
Québec	4 191 160	312 785	1 219 725	1 532 510
%	100	7,5	29,1	36,6
Ontario	5 550 345	246 865	1 147 070	1 393 935
%	100	4,4	20,7	25,1
Manitoba	692 185	45 475	155 820	201 295
%	100	6,6	22,5	29,1
Saskatchewan	618 375	39 715	158 630	198 345
%	100	6,4	25,7	32,1
Alberta	1 199 855	46 150	269 800	326 430
%	100	3,8	16,2	20,0
Colombie-Britannique	1 708 300	56 630	269 800	326 430
%	100	3,3	15,8	19,1
Yukon	14 065	700	1 775	2 475
%	100	5,0	12,6	17,6
Territoires du Nord-Ouest	24 170	5 625	4 355	9 980
%	100	23,3	18,0	41,3

(1) Comprend "fréquentant à temps partiel"
(2) Comprend "aucune scolarité" et "maternelle"

Source: Statistique Canada. Population: Caractéristiques démographiques. Niveau de scolarité par groupe d'âge. Recensement de 1976. Catalogue 92-827. Bulletin 2.8, Tableau 30.

Les pourcentages rapportés au nombre total de Canadiens n'ayant pas atteint la 9e année sont les plus élevés au Québec (35%), en Ontario (32%), en Colombie-Britannique (8%) et en Alberta (6%). Ce sont ces quatre provinces aussi qui comptent le plus grand nombre de Canadiens dans cette fourchette d'âge: 27% au Québec, 36% en Ontario, 11% en Colombie-Britannique et 8% en Alberta.

Le Tableau 6 donne la répartition par province.

2. Répartition entre régions rurales et urbaines

Aux fins du recensement, la population urbaine est constituée des personnes demeurant dans une région dont la concentration de population est de 1000 habitants ou plus et la densité d'au moins 1000 habitants au mille carré (386 au kilomètre carré). Font partie de la population rurale les personnes demeurant en dehors des régions urbaines.

Tableau 7. Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps par niveau de scolarité, régions urbaines et rurales du Canada, recensement de 1976.

	Population	Moins de 5 années d'études[2]	De 5 à 8 années d'études	Moins de 9 années d'études
Total	15 402 025	856 060	3 520 595	4 376 655
%[1]	100,0	5,6	22,9	28,4
%[2]	100,0	100,0	100,0	100,0
Urbaine	11 791 600	599 360	2 449 860	3 049 220
%[1]	100,0	5,1	20,8	25,9
%[2]	76,6	70,0	69,6	36,8
Rurale	3 610 425	256 700	1 070 735	1 327 435
%[1]	100,0	7,1	29,7	36,8
%[2]	23,4	30,0	30,4	30,3

Source: Catalogue 92-827. Bulletin 2.8. Tableau 29.

1 Lire les pourcentages à l'horizontale: ils représentent les proportions relatives au sein du groupe désigné.

2 Lire les pourcentages à la verticale: ils représentent les proportions relatives des deux groupes désignés.

Dans l'ensemble du Canada, c'est dans les régions urbaines que les adultes sous-instruits sont en plus grand nombre mais c'est dans les régions rurales que leur pourcentage est le plus élevé, ce que nous montre le Tableau 7. Au recensement de 1976, 76,6% de la population demeuraient dans des régions urbaines et 23,4%, dans des régions rurales. Par comparaison, 69,7% des personnes n'ayant pas atteint la 9e année vivaient dans des régions urbaines et 30,3%, dans des régions rurales.

Les personnes n'ayant pas atteint la 5e année constituaient 5% de la population adulte urbaine mais 7% de la population adulte rurale. Enfin, les personnes ayant de 5 à 8 années d'études formaient près de 21% de la population urbaine et environ 30% de la population rurale.

Tableau 8. **Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps et ayant moins de 9 années d'études, régions métropolitaines de recensement* classées par ordre décroissant des pourcentages, recensement de 1976.**

Rang	RMR[1]	Population de 15 ans et plus	Moins de 9 années d'études	%
1	Montréal	1 944 035	623 315	32,1
2	Chicoutimi-Jonquière	80 190	25 020	31,2
3	Québec	363 295	110 395	30,3
4	Sudbury	98 660	29 215	29,6
5	Thunder Bay	80 250	23 315	29,1
6	St. Catharines-Niagara	203 320	55 595	27,3
7	Windsor	163 445	43 090	26,4
8	St. John's	90 795	23 715	26,1
9	Kitchener	179 185	46 770	26,1
10	Saint John	75 235	19 360	25,7
11	Hamilton	357 865	86 960	24,3
12	Toronto	1 920 790	447 740	23,3
13	Winnipeg	400 090	90 090	22,5
14	Oshawa	88 605	19 855	22,4
15	Saskatoon	88 110	19 010	21,6
16	Regina	101 530	21 320	21,0
17	Halifax	177 010	33 920	19,2
18	London	180 515	34 455	19,1
19	Ottawa-Hull	459 020	86 105	18,8
	Région Hull	110 725	31 845	28,8
	Région Ottawa	348 295	54 255	15,6
20	Vancouver	831 190	142 520	17,1
21	Edmonton	363 220	60 875	16,8
22	Victoria	159 485	23 985	15,0
23	Calgary	310 865	41 020	13,2

Source: Recensement de 1976, Catalogue 92-827, Bulletin 2.8, Tableau 31.

* Région métropolitaine de recensement: noyau urbanisé de 100 000 habitants ou plus ordinairement désigné par le nom de la ville principale.

Le Tableau 8 montre comment sont répartis les sous-instruits entre les 23 régions métropolitaines de recensement du Canada. Les villes sont énumérées dans l'ordre décroissant du pourcentage de leur population n'ayant pas atteint la 9e année. Ce pourcentage est supérieur à 25 dans dix régions métropolitaines.

3. Répartition selon le sexe

Contrairement à ce qui se passe dans les pays en développement, les disparités relatives au niveau d'instruction des personnes des deux sexes ne sont pas marquées dans l'ensemble du Canada. De la population adulte n'ayant pas atteint la 9e année,

50,1% étaient des femmes et 49,9% des hommes. Un peu plus de femmes (50,4%) que d'hommes (49,6%) avaient fait entre 5 et 8 années d'études et un peu plus d'hommes (51,2%) que de femmes (48,8%) avaient moins d'une 5e année (Tableau 9).

Tableau 9. Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps par niveau de scolarité, répartition selon le sexe, recensement de 1976.

	Population	Moins de 5 années d'études[2]	De 5 à 8 années d'études	Moins de 9 années d'études
Total	15 402 025	856 060	3 520 595	4 376 655
%[1]	100,0	5,6	22,9	28,4
%[2]	100,0	100,0	100,0	100,0
Hommes	7 533 335	438 020	1 747 465	2 185 485
%[1]	100,0	5,8	23,2	29,0
%[2]	48,91	51,2	49,6	49,9
Femmes	7 868 690	418 040	1 773 125	2 191 165
%[1]	100,0	5,3	22,5	27,8
%[2]	51,09	48,8	50,4	50,0

Source: Catalogue 92-827. Bulletin 2.8. Tableau 29.

1 Lire les pourcentages à l'horizontale: ils représentent les proportions relatives au sein du groupe désigné.

2 Lire les pourcentages à la verticale: ils représentent les proportions relatives des deux groupes désignés.

Le Tableau 9 indique donc que le pourcentage des hommes sous-instruits est plus élevé que celui des femmes: 29,0 pour cent des hommes n'ont pas atteint la 9e année, comparativement à 27,8 pour cent pour les femmes, 23,2 pour cent ont entre 5 et 8 années d'études et 5,8 pour cent n'ont pas atteint la 5e année, les chiffres correspondants chez les femmes étant de 22,3 pour cent et 5,3 pour cent.

La répartition selon le sexe et par province met en évidence le fait que c'est au Québec et en Ontario que le pourcentage des femmes sous-instruites est plus élevé que celui des hommes, le contraire se produisant dans toutes les autres provinces et dans les territoires. Le pourcentage des hommes sous-instruits par rapport à celui des femmes dans la même situation est particulièrement élevé en Saskatchewan, en Alberta et au Yukon, à l'Île-du-Prince-Edouard, en Nouvelle-Écosse et au Nouveau-Brunswick.

4. Répartition selon l'âge

Le Tableau 10 donne la répartition selon l'âge de la population ne fréquentant pas l'école.

Tableau 10. Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps, niveau de scolarité selon l'âge, recensement de 1976.

Groupe d'âge	Population totale du groupe	Moins de 5 années d'études[2]	De 5 à 8 années d'études	Moins de 9 années d'études
15-19	1 180 870	17 590	122 540	140 130
%	100	1,5	10,4	11,9
20-24	1 760 265	20 125	119 170	139 295
%	100	1,1	6,8	7,9
25-29	1 912 690	25 880	190 480	216 360
%	100	1,4	10,0	11,4
30-34	1 596 640	31 315	240 905	272 220
%	100	2,0	15,1	17,0
35-44	2 570 830	91 935	599 735	691 670
%	100	3,6	23,3	26,9
45-54	2 459 605	141 805	737 145	898 950
%	100	5,7	30,8	36,5
55-64	1 920 765	169 975	670 590	840 565
%	100	8,8	43,9	43,8
65-69	722 740	102 035	282 730	384 765
%	100	14,1	39,1	53,2
70 et plus	1 277 625	255 405	537 295	792 700
%	100	20,0	42,0	62,0
TOTAL	15 402 025	856 060	3 520 595	4 376 655
%	100	6,0	23,6	30,0

Source: Catalogue 92-827. Bulletin 2.8. Tableau 29.

C'est chez les personnes de 45 ans et plus qu'on trouve les pourcentages les plus élevés de sous-instruits. Ce fait s'explique largement par les circonstances historiques d'avant les années 30 et est attribuable aussi au milieu économique qui n'exigeait pas de scolarité poussée comme pour ces récentes années. Le pourcentage extrêmement élevé des 70 ans et plus ayant moins de neuf années d'études (62%) n'est que le reflet de ces circonstances. Ce pourcentage explique aussi pourquoi de si nombreux retraités s'inscrivent à des programmes d'extension pour apprendre à lire et à écrire. Ces personnes espèrent en arriver à pouvoir écrire elles-mêmes leurs lettres destinées à la famille et aux amis, à pouvoir lire par simple plaisir et à mieux comprendre les problèmes qui assaillent les citoyens du troisième âge.

Chez les jeunes, soit chez les 15-19 ans, les 20-24 ans, les 25-29 ans et les 30-34 ans, moins de 20 pour cent n'ont pas atteint la neuvième année. Ces personnes ont commencé à aller à l'école à compter de 1942, époque où la société attribuait davantage d'importance à l'éducation.

Le petit pourcentage et le faible nombre de personnes sous-instruites âgées de 15 à 24 ans sont à première vue encourageants et étayent l'argument que l'analphabétisme disparaîtra avec le temps puisque de plus en plus de gens font le secondaire. Mais, en règle générale, ce sont précisément de jeunes personnes de ces groupes d'âge qui

ont tendance à s'inscrire aux programmes d'EBA. Comme l'ont fait observer certains professeurs de l'EBA, les jeunes décrochent, vivotent un an ou deux, puis viennent à l'EBA, parce qu'ils sont payés, c'est-à-dire qu'ils sont admissibles à une allocation d'études s'ils adhèrent à un programme financé par le gouvernement. Une modification des politiques a cependant dû atténuer le phénomène au cours des dernières années.

5. Résumé

Nous venons donc de constater qu'il existe un important secteur de la population canadienne ayant peu d'instruction. Plus de 850 000 adultes du Canada ont fait moins de cinq années d'études, et un peu plus d'un million et demi (3 520 595) n'ont qu'une instruction élémentaire limitée. Le million et demi de personnes ayant moins de neuf années d'études sont dans la phase la plus active (de 20 à 50 ans) de leur vie adulte. Les hommes dominent légèrement les femmes.

Le Tableau 11 montre que malgré le déclin en pourcentage des sous-instruits, le nombre de ceux-ci âgés de 15 ans et plus augmente à un rythme plus rapide que ne décroît le pourcentage des sous-instruits.

Tableau 11. Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps, 1961, 1971 et 1976.

Année	Population totale de 15 ans et plus	Moins de 5 années d'études	De 5 à 8 années d'études	Moins de 9 années d'études
1961	11 046 605	1 024 785	4 141 561	5 166 346
%		9,3	37,5	46,8
1971	13 168 020	937 440	3 961 905	4 899 345
%		7,1	30,1	37,2
1976	15 402 030	856 060	3 520 595	4 376 655
%		5,5	22,8	28,3

Peu importe donc la façon dont sont envisagées les statistiques du recensement, il est vraisemblablement raisonnable d'affirmer qu'au moins un million d'adultes du Canada (1 sur 15) auraient avantage à suivre des cours d'alphabétisation de base. Le chiffre de ceux qui ont besoin de cours d'alphabétisation fonctionnelle ne peut être qu'estimé: il peut être de quelques millions étant donné la relativité du concept, la complexité croissante de la société moderne et le fait que près de la moitié (47,3% en 1976) de la population n'a pas fait plus de dix années d'études.

B. L'apport du gouvernement fédéral

Le Canada n'a ni ministère ni office national de l'éducation puisque l'éducation relève des provinces d'après les diverses ententes constitutionnelles. Malgré que le gouvernement fédéral participe, par l'entremise de ses divers ministères, à l'enseignement des peuples autochtones, de la population de deux territoires du pays, du personnel et des familles des militaires, des détenus des établissements pénitentiaires fédéraux, il n'est pas mandaté pour faire de l'alphabétisation en soi. Il s'est toutefois aperçu qu'il y avait des besoins en matière d'alphabétisation quand il a lancé des programmes de formation professionnelle dans le cadre de la formation de la main d'oeuvre.

Au début du XXe siècle, le gouvernement fédéral apporte son concours aux provinces dans le domaine de la formation agricole (1913) et de l'enseignement technique et professionnel (1919). Le public a exigé nettement plus en ce qui a trait à l'accès à l'éducation après la Seconde Guerre mondiale qu'auparavant. La population du Canada augmente beaucoup après la guerre (explosion démographique et installation de deux millions d'immigrants de 1945 à 1960). Le gouvernement fédéral accorde son soutien aux anciens combattants à leur retour au Canada pour leur permettre d'aller à l'université ou de recevoir une formation technique ou professionnelle, quand ils ont dû interrompre leurs études à cause de la guerre. De grands efforts sont faits dans l'enseignement à tous les niveaux. Et pour les accomplir, les administrations locales et provinciales ont dû investir des capitaux importants et accroître les budgets.

Par ailleurs, le mode de vie des Canadiens a aussi évolué. Alors qu'au début du siècle, la société canadienne était surtout agraire, fondée sur les aptitudes manuelles, vers les années 1960, c'est désormais une société urbaine et industrialisée qui repose sur le savoir universitaire et les connaissances techniques. L'instruction, qui était perçue comme un instrument de reconstruction et de paix universelle tout de suite après la guerre, apparaît un peu plus tard comme étant la clé du progrès technique. Les efforts financiers qu'il a fallu faire pour développer les services d'enseignement se traduisent par des pressions exercées auprès du gouvernement fédéral pour le conduire à augmenter son soutien aux provinces.

Le gouvernement fédéral, tout en admettant que "l'éducation relève strictement des provinces", a néanmoins augmenté son intervention dans le domaine de l'enseignement reconnus comme étant priorités fédérales par le moyen de programmes d'expansion économique régionale, de programmes de formation professionnelle, de subventions de recherche et de programmes de promotion du bilinguisme. Par conséquent, en 1975, les subventions du gouvernement fédéral représentent environ le cinquième des dépenses occasionnées par l'enseignement à tous les paliers de gouvernement.[78]

La fin des années 1960 et le début des années 1970 marque une période d'expansion des services d'enseignement fournis. On considère, alors, que l'instruction est un remède souverain contre les maux comme la pauvreté et le chômage, et la clé de la croissance économique. On réforme les programmes des écoles élémentaires et secondaires. On construit des collèges communautaires dans plusieurs provinces, et les universités s'agrandissent. Il semble que l'égalité de tous dans le domaine de l'enseignement est une promesse qui va bientôt être tenue. Des expressions comme "apprentissage à vie" et comme "éducation permanente" viennent s'ajouter au vocabulaire général de l'éducation. À la fin des années 1970 cependant, certains commencent à se rendre compte que l'heure des restrictions est venue. Les budgets serrés exigent désormais des priorités, des évaluations et des réaffectations des crédits. C'est sur cette toile de fond que nous retracerons les faits survenus dans le domaine de l'éducation de base des adultes (EBA) qui ont trait à l'alphabétisation des adultes.

1. Le Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada

En 1960, le gouvernement fédéral adopte la Loi sur l'assistance à la formation technique et professionnelle et les programmes de formation professionnelle sont augmentés. On s'aperçoit, au début de cette décennie, qu'une proportion alarmante de ceux qui en ont le plus besoin ne possèdent pas les connaissances scolaires de base pour y participer. Pour faire face à ce problème, le gouvernement fédéral prend de nouvelles mesures qui se concrétisent en 1967 par la Loi sur la formation professionnelle des adultes. Cette loi reconnaît que la formation de la main-d'oeuvre est un élément clé d'une politique nationale efficace de la main-d'oeuvre.[79] Et un nouveau ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration est chargé d'appliquer les

dispositions de cette loi grâce à ce que l'on appellera ultérieurement le Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada (PFMC).

En 1967, ce nouveau ministère met sur pied le Programme de relance du Canada dans des zones où plusieurs indices formels de sous-développement économique et social délimitent des régions où il faudrait employer de nouvelles stratégies si l'on veut que la population accède au niveau de vie de l'ensemble des Canadiens. Le Programme de relance du Canada relève initialement du ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration, mais, en 1969, on le confie au ministère de l'Expansion économique régionale. Ce programme devait à l'origine servir à "mettre au point, grâce à une recherche opérationnelle et à l'expérimentation, de nouvelles méthodes pour motiver et former les adultes, notamment ceux qui sont défavorisés par leur instruction."[80] En 1969, lors du transfert de ministère, le mandat du programme devient de faire de l' "expérimentation dans les aspects sociaux et humains du développement."[81] Six "corporations de relance" sont instituées dans des régions spécialement désignées de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Manitoba, de l'Île-du-Prince-Édouard, de la Nouvelle-Écosse et du Nouveau-Brunswick, à titre de corporations privées sans but lucratif, en vertu de la Loi sur les sociétés de la province où elles se trouvent. Ces corporations sont néanmoins financées par le gouvernement fédéral et elles doivent fonctionner pendant une durée d'environ cinq ans.

Le Programme de relance a suscité de nouvelles méthodes et de nouveaux programmes d'éducation de base des adultes, couramment employés maintenant partout au Canada. DACUM (conception d'un programme d'études); BLADE (alphabétisation de base des adultes); LINC (enseignement individuel canadien); enfin, Dynamique de vie.

Le gouvernement fédéral s'est occupé des deux grands programmes d'éducation de base des adultes: le programme des CPFP (cours préparatoires à la formation professionnelle) et le programme de FPE (formation préparatoire à l'emploi). Le premier programme a offert des cours de rattrapage scolaire échelonnés de la première à la douzième année d'études pour les adultes et le deuxième, créé en 1973, privilégie de nouveaux éléments tels que les aptitudes personnelles, les techniques à employer pour la recherche d'un emploi et l'expérience professionnelle, tout en offrant des cours qui permettent aux intéressés de rafraîchir leurs connaissances académiques. La formation préparatoire à l'emploi devait durer moins longtemps que les cours préparatoires à la formation professionnelle, mais sa durée a varié selon les endroits du pays.

Quand le gouvernement fédéral commence à faire de l'EBA, il s'agit surtout pour lui de s'occuper de formation destinée à la population active, et il est entendu que l'élément rattrapage scolaire de cette formation ne peut excéder 52 semaines. On espère qu'à l'issue de cette période le client sera prêt, soit à entrer sur le marché du travail, soit à suivre des cours de formation professionnelle qui le conduiront sur le marché du travail. Après détermination des besoins et consultation, les gouvernements provinciaux et le gouvernement fédéral concluent des accords. Les provinces mettent en oeuvre les programmes par l'entremise de leurs divers établissements d'enseignement. Le gouvernement fédéral achète des services aux provinces, et il spécifie ses objectifs, compte tenu de ses prévisions en matière d'économie et de main-d'oeuvre. Les restrictions imposées par le gouvernement fédéral quant à la durée et aux objectifs des programmes d'EBA, ont constamment été une source de mécontentement pour les professeurs et les administrateurs de ces programmes, qui tentent de répondre aux besoins d'instruction d'adultes dont le niveau est inférieur à celui de la scolarité élémentaire.

Au milieu des années 1970, le Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada a fait l'objet d'examens internes et externes. Ainsi la CAAE et l'ICEA ont parrainé en janvier 1976 une importante conférence - "La formation de la main-d'oeuvre à la croisée des chemins" - à laquelle praticiens et décideurs ont pu faire état de leurs préoccupations.

Le Comité sénatorial permanent des Finances nationales de Main-d'oeuvre Canada a scruté les dépenses consacrées en 1974-1975 à des programmes servant le plus souvent à aider les personnes défavorisées et a constaté que 51% de ces dépenses avaient été faites pour des personnes vivant sous le seuil de la pauvreté.[82] Entre le tiers et le quart de toutes les dépenses institutionnelles relatives au PFMC (bien au delà de 100 millions de dollars) avait été consacré, chaque année, aux CPFP. Le Comité a déclaré dans son rapport que "le gouvernement fédéral doit financer un programme de valorisation des connaissances pour les adultes qui ont abandonné leurs études secondaires si l'on souhaite continuer et développer les cours préparatoires à la formation professionnelle".[83]

En 1977, la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada (CEIC), qui résulte de la fusion de l'ancien ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration d'une part et de la Commission d'assurance-chômage, d'autre part, procède elle-même à un examen de sa politique. Dans le document publié à cette occasion, la Commission déclare que "le programme des cours préparatoires à la formation professionnelle dessert un éventail plus large de clients que prévu en 1967, que plus d'un tiers des stagiaires de ces cours ont moins de vingt ans, que beaucoup ont terminé leur 10e année (d'études) et se préparent pour l'enseignement post-secondaire."[84] On découvre qu'il n'y a qu'un petit pourcentage de stagiaires qui prennent ensuite des cours de formation professionnelle et qui obtiennent des emplois, alors que ce sont les objectifs principaux visés par la législation initiale! Cette position est confirmée par un haut fonctionnaire de la CEIC, à une conférence sur l'alphabétisation qui se tient à Ottawa à la fin du mois d'octobre 1977.[85]

Suite à cet examen, la CEIC propose à temps pour la série suivante d'accords entre le gouvernement fédéral et les provinces de:

1) restreindre l'accès des cours préparatoires à la formation professionnelle (CPFP) aux clients âgés de 21 ans et plus;

2) faire porter tous les efforts sur l'atteinte de l'objectif de base des CPFP, qui est de préparer les travailleurs à la formation professionnelle;

3) réduire dans certaines provinces le nombre de places dans les CPFP portant sur les 11e et 12e années d'études pour qu'il corresponde mieux au nombre de places disponibles dans les cours de formation professionnelle ouverts uniquement aux personnes ayant terminé la 11e ou la 12e année d'études; et

4) supprimer complètement, quoique de façon graduelle, les CPFP aux niveaux inférieurs (c'est-à-dire au-dessous de la 7e année d'études) et les remplacer par un programme renforcé de formation préparatoire à l'emploi qui insisterait davantage sur les compétences professionnelles que sur le rattrapage scolaire.[86]

Vers la fin des années 1970, les mesures prévues pour les adultes ayant peu de scolarité n'existaient pratiquement plus. Non seulement y avait-il très peu d'étudiants de la CEIC aux niveaux inférieurs mais aussi on pouvait remarquer que les stagiaires dans les programmes parrainés par le CEIC étaient aussi en nombre décroissant comme on pourra le constater dans le tableau suivant.

Tableau 12. Nombre de stagiaires participant à des cours préparatoires à la formation professionnelle, à des cours de formation préparatoire à l'emploi, et à des cours d'adaptation au travail, de 1972 à 1979.

Années	Stagiaires
1972-1973	55 671
1973-1974	52 684
1974-1975	47 791
1975-1976	45 889
1976-1977	44 910
1977-1978	43 960
1978-1979	39 995

Source: Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada, Bulletin statistique annuel, 1978-1979.

Ce déclin reflète en partie les changements de politique intervenus, mais il traduit aussi le fait que les budgets des programmes ne suivent pas le taux d'inflation. En effet, si les crédits affectés aux programmes restent fixes, et si le coût des cours et celui des allocations augmentent, c'est le client-stagiaire éventuel qui est perdant, qu'il en soit ou non conscient.

Nous avons vu comment le gouvernement fédéral a influé sur l'éducation de base des adultes (EBA), mais uniquement dans la mesure où cette éducation fait partie de la politique de la main-d'oeuvre. Grâce aux programmes à frais partagés et aux subventions, le gouvernement fédéral accorde son soutien à des activités d'enseignement, mais l'alphabétisation relève des provinces. Chacune d'entre elles s'occupe de l'enseignement dans les limites de son territoire, et s'est dotée d'un système qui peut être très différent de celui des autres provinces. Les solutions données par les provinces à la question de l'alphabétisation des adultes sont donc très diverses au Canada, si bien qu'il faut les envisager séparément.

V LES SOLUTIONS DES PROVINCES

> L'éducation est un droit pour tout citoyen, acquis à tout citoyen quel que soit son lieu de résidence.[87]

Jusqu'à ces dernières années, l'EBA recouvrait la scolarité élémentaire (de la 1ère à la 8e année d'études). Elle va désormais de la 1ère à la 12e année d'études. On qualifie d'alphabétisation le bas de la gamme de l'EBA.

Quand le gouvernement fédéral achète des services de rattrapage scolaire (EBA) et de formation professionnelle des provinces, il paie les coûts directs des cours et des allocations de formation aux élèves. Les gouvernements provinciaux avancent l'argent nécessaire à la mise en oeuvre des programmes, puis le gouvernement fédéral les rembourse. Les 100 millions de dollars versés pour des CPFP, auxquels le Comité sénatorial permanent sur les Finances nationales a fait allusion en 1976, correspondent aux remboursements effectués par le gouvernement fédéral aux provinces.

Pour évaluer l'action d'un gouvernement provincial dans le domaine de l'EBA et de l'alphabétisation des adultes, il faut se souvenir de ces remboursements et aussi que la plupart des crédits fédéraux sont désormais affectés à des stagiaires "à faible risque" qui ont en général de sept à dix années de scolarité. Il faut regarder au-delà des services fournis par l'entremise du PFMC et voir ceux qui sont financés par des revenus provinciaux.

Certaines provinces ont un système de prise en charge destiné à rendre les programmes institutionnels d'EBA plus accessibles. C'est le cas de l'Alberta, mais aussi de la Saskatchewan dont le programme NRIM s'adresse aux Indiens et aux métis non inscrits*. Les provinces disposent généralement de quelques crédits pour subventionner les cours des stagiaires payants qui veulent suivre un programme pour améliorer leurs connaissances, mais ne reçoivent pas d'allocation de formation. Ces stagiaires ne paient généralement que des frais de scolarité symboliques.

L'évolution des nouveaux établissements d'enseignement post-secondaires, non universitaires, au cours des dernières années s'est traduite par un programme diversifié d'EBA au Canada. Le tableau 13 indique les principaux organismes où l'on donne des cours d'EBA pris en charge par le gouvernement. En général, l'enseignement initialement dispensé par les centres de formation professionnelle et les instituts techniques est désormais le fait des collèges. Or, toutes les provinces n'en ont pas. De plus, les collèges ont des statuts très différents et ils offrent des services qui varient d'une province à l'autre. Cependant, le gouvernement fédéral étant le principal acheteur de programmes d'EBA à plein temps, ces programmes fonctionnent tous à peu près de la même façon. En effet, les mêmes problèmes se posent partout au Canada, outre les sujets de préoccupation qui existent à l'échelon local ou provincial. Les provinces se distinguent surtout par les méthodes et le matériel utilisé. Beaucoup d'établissements d'enseignement figurant sur le tableau 13 ont mis en oeuvre des programmes communautaires d'extension de leurs services pour répondre à des besoins locaux d'instruction des adultes qui vont au-delà de ceux des cours du PFMC. Ces programmes d'extension sont normalement coopératifs; ils peuvent faire appel à des bénévoles, aux bibliothèques locales et à divers groupes ou organismes de la collectivité.

---

* Au Canada, ceux qui sont inscrits sur le registre des Indiens ont un statut particulier (NDT). Dans ce dernier cas toutefois, le programme ne s'adresse qu'à un certain genre de stagiaires, comme son nom l'indique.

Le tableau 14 donne une liste d'autres organismes qui dispensent des cours d'alphabétisation au Canada. Beaucoup sont bénévoles. Certains conseils scolaires mettent en oeuvre des programmes locaux à plein temps ou à temps partiel. Il y a des organismes privés dont les programmes sont payants. Nous traiterons de la plupart d'entre eux dans la partie suivante de notre rapport. Nous envisagerons maintenant les solutions apportées par les gouvernements provinciaux en faisant surtout état de faits intervenus depuis 1976.

Tableau 13 Organismes faisant de l'éducation de base des adultes au Canada.

Programmes gouvernementaux des provinces à plein temps

Province	Principaux organismes faisant de l'EBA institutionnelle
Colombie-Britannique	15 collèges communautaires, une école de formation professionnelle.
Alberta	Centre de formation professionnelle de l'Alberta (dans quatre localités principales) Centres communautaires de formation professionnelle (dans le nord). Certains collèges communautaires.
Saskatchewan	14 collèges communautaires, un centre de formation professionnelle. Centres d'apprentissage (dans le nord).
Manitoba	3 collèges communautaires.
Ontario	22 collèges communautaires.
Québec	Commissions scolaires.
Nouveau-Brunswick	Collège communautaire du Nouveau-Brunswick.
Nouvelle-Écosse	Centres de formation professionnelle des adultes.
Île-du-Prince-Édouard	Holland College.
Terre-Neuve	Écoles ou centres de formation professionnelle disséminés dans la province et Bay St. George Community College.
Territoires du Nord-Ouest	Centres de formation professionnelle pour adultes - à Fort Smith et dans diverses localités, selon les besoins.
Yukon	Dans diverses localités, selon les besoins.

Tableau 14. Organismes faisant de l'éducation de base des adultes au Canada.

Province	Formation institutionnelle Extension	Conseils ou commissions scolaires	Bibliothèques	Autres programmes d'alphabétisation ou d'EBA: Frontier College[a]	LVA[b]	NALA[c]	Divers[d]
Colombie-Brit.	X	X	X	X		X	X
Alberta	X		X	X		X	X
Saskatchewan	X		X	X	X		X
Manitoba		X		X		X	X
Ontario	X	X	X	X	X	X	X
Québec		X		X		X	X
Nouveau-Brunswick			e	X	X	X	
Nouvelle-Écosse		X	e	X		X	
Île-du-Prince-Édouard						X	
Terre-Neuve				X	X		X
Territoires du Nord-Ouest				X			
Territoire du Yukon				X			

a Frontier College met en oeuvre des programmes dans tout le Canada, mais surtout au centre et au nord du pays.

b LVA (Literacy Volunteers of America, Inc.) indique les provinces où une formation est dispensée par les LVA ou dans lesquelles on applique des techniques préconisées par leur organisme.

c NALA (National Affiliation for Literacy Advance) indique la présence de conseils d'alphabétisation qui appliquent la méthode Laubach.

d Indique la présence d'autres organismes bénévoles, financés par des fonds privés ou publics comme: les YWCA (Toronto); l'International Centre (Winnipeg); les Further Education Councils (Alberta); les centres privés de rattrapage pour adultes, qui sont payants; les groupes communautaires indépendants (au Québec); les cours du soir à temps partiel financés par les provinces (notamment à Terre-Neuve), etc.

e La lettre e indique que les bibliothèques accordent leur soutien ou contribuent à financer des programmes d'alphabétisation sans les mettre en oeuvre directement.

A. Colombie-Britannique

1. Élaboration et formulation de la politique provinciale

Au cours des cinq dernières années, la Colombie-Britannique a fait des progrès considérables dans le domaine de l'instruction des adultes. En juin 1976, son ministère de l'Éducation crée un comité provincial et se charge de recommander une politique appropriée. Pour l'aider dans sa tâche, le comité prépare un document de travail qui est largement diffusé. Et à l'automne, des réunions publiques se tiennent aux quatre coins de la province.

Pour faciliter les travaux du comité, le ministère de l'Éducation organise une conférence sur l'EBA en collaboration avec le Centre d'éducation permanente de l'université de la Colombie-Britannique. Cette conférence s'adresse aux administrateurs de collèges et de conseils scolaires qui s'occupent d'éducation permanente et c'est la première conférence sur l'EBA parrainée par le ministère de l'Éducation.

Après leur avoir donné une telle impulsion, il n'est pas étonnant qu'on ait fait de l'EBA et des cours d'anglais, langue seconde, un "programme prioritaire" au moment de la publication du rapport du comité, à la fin de 1976. Le rapport en question contient douze recommandations sur l'EBA, et six sur l'enseignement de l'anglais. L'étape suivante consiste à instituer un comité provincial d'EBA représentatif du milieu intéressé. Lorsque ce comité termine son rapport en septembre 1977, le texte comprend 46 recommandations. Sous la rubrique "Dispositions actuelles", le rapport déclare: "Le ministère de l'Éducation ne joue actuellement qu'un rôle minime en matière d'éducation de base des adultes. Il est mal équipé pour organiser ou coordonner des programmes, et il n'existe aucune politique officielle dans ce domaine."[88] Un peu plus loin, la recommandation nº 9 préconise que:

> ...L'on accorde pendant au moins cinq ans la priorité aux cours dont le niveau va de la 1re à la 8e année d'études dans la gamme de l'éducation de base des adultes.[89]

L'instruction de base apparaît ainsi comme un domaine dans lequel il faut immédiatement agir.

En janvier 1979, le rapport sur l'éducation de base des adultes est diffusé sous forme de document de travail avec d'autres documents. Les praticiens sont invités à faire part de leurs observations. En mars 1980, la "politique ministérielle sur l'éducation permanente dans le système d'enseignement public de la Colombie-Britannique" voit le jour. Cette politique signale déjà que la préparation à l'apprentissage (la partie "éducation de base" de l'EBA) mérite un peu plus d'attention et une déclaration d'EBA à l'état de projet est publiée en avril 1980.

On invite de nouveau les praticiens à faire part de leurs réactions et l'on diffuse en août 1980 une "politique ministérielle sur les programmes d'éducation de base des adultes, y compris l'enseignement de l'anglais, dans le système public d'enseignement de la Colombie-Britannique". L'enseignement jusqu'au niveau de la 8e année d'études est l'un des quatre principaux éléments de cette politique. En voici l'essentiel:

Les établissements d'enseignement publics sont chargés de lancer des programmes pour répondre aux besoins des résidents de leur localité. Pour aider ces établissements à s'acquitter de leurs responsabilités, le ministère de l'Éducation se propose:

1. de coordonner les programmes de la province;

2. de veiller à l'élaboration de programmes d'enseignement et à la création de centres de ressources;

3. d'encourager la mise au point de méthodes et de programmes d'enseignement pour répondre aux besoins locaux;

4. de faciliter l'évaluation des programmes et des besoins en recueillant des chiffres et en tenant les dossiers voulus;

5. de veiller à ce que l'enquête générale sur le développement de l'éducation ait lieu dans toute la province;

et si la législature vote des crédits pour ce faire, il:

6. accordera un appui financier équitable à des programmes dans toutes les régions de la province, compte tenu des facteurs géographiques, démographiques et socio-économiques pertinents;

7. accordera son appui financier aux programmes qui répondent aux besoins des adultes handicapés, y compris ceux qui ont des difficultés d'apprentissage;

8. accordera des fonds pour qu'il y ait des bibliothèques et des services d'orientation, d'administration et d'évaluation des difficultés d'apprentissage convenables;

9. fournira des fonds pour contribuer au perfectionnement professionnel.

Il y a souvent des obstacles d'ordre économique et social qui s'opposent à l'éducation de base des adultes. Pour surmonter ces obstacles, et faciliter l'accès à l'éducation de base des adultes, le ministère se propose en outre:

1. de veiller à ce que l'enseignement de tous les programmes d'éducation de base des adultes soit dispensé sans frais de scolarité jusqu'au niveau de la 12e année d'études;

2. de prévoir une aide financière pour les personnes suivant des cours d'éducation de base des adultes à temps partiel ou à plein temps qui en ont besoin;

3. de coopérer avec les organismes fédéraux et provinciaux voulus afin d'élaborer un système de prestations destinées à éliminer les obstacles financiers à l'éducation de base des adultes;

4. de coopérer avec le ministère des Ressources humaines pour faciliter les services de garde d'enfants destinés aux élèves qui en ont besoin;

5. d'encourager la collaboration entre les organismes fédéraux, provinciaux et locaux voulus et les établissements qui jouent un rôle dans l'éducation de base des adultes (bibliothèques, établissements pénitentiaires, services communautaires de réadaptation professionnelle).

2. Personnel du ministère

Le rapport sur l'éducation de base des adultes ayant préconisé la nomination d'un coordonnateur chargé de superviser les programmes d'EBA existants et de suivre les faits nouveaux dans ce domaine, quelqu'un est nommé pendant l'été de 1978. Depuis, le ministère a également nommé un spécialiste de l'enseignement de l'anglais, langue seconde et, plus récemment, un expert en EBA. Ces deux personnes ont été détachées auprès du ministère par leurs collègues pour y travailler pendant un certain temps. Une troisième personne a été détachée auprès du ministère en 1980-1981 pour s'occuper d'éducation spécialisée. Il y a donc maintenant un noyau de personnes qui donnent des orientations.

3. Programmes

Au début de 1977, la Direction de l'éducation permanente du Ministère lance un système de projets spécialisés d'éducation permanente. Plus de 200 projets sont approuvés au cours des trois premières années de fonctionnement de ce système. Environ 60% d'entre eux sont reliés à l'EBA au sens le plus large du terme (y compris la dynamique de vie, l'enseignement de l'anglais, langue seconde et l'éducation spécialisée), mais beaucoup sont axés sur l'alphabétisation de base. Un demi-million de dollars environ sont dépensés chaque année pour ces projets. Ce système doit surtout servir à répondre à des besoins insatisfaits et à mettre au point des techniques et du matériel mais on remarque toutefois que 80% des crédits afférents aux projets sont absorbés par la programmation ordinaire des collèges ou des conseils scolaires. Le système des projets spécialisés d'éducation permanente fonctionne maintenant depuis quatre ans. Outre ce système, des crédits supplémentaires sont affectés à des projets-pilotes. La création d'un centre chargé de remédier aux difficultés d'apprentissage des adultes au sein du collège communautaire de Vancouver en est un exemple. Ce centre n'est plus un projet-pilote, car ses frais d'exploitation sont désormais couverts par le budget ordinaire du collège.

4. Méthodes et matériel

Le système des projets spécialisés d'éducation permanente a aussi permis de libérer des professeurs et de trouver de nouveaux moyens pour produire du matériel écrit. Une des premières réalisations dans ce domaine, A Guideline Curriculum for Adult Basic Education (1978) (Programme type d'enseignement de base des adultes), est une synthèse systématique de tous les formulaires employés par le service d'éducation de base des adultes du collège communautaire de Vancouver. D'autres réalisations ont été accomplies depuis lors.

Douglas College (New Westminster) a élaboré un manuel et cahier d'exercices intitulé Between Us (Entre nous) pour son programme d'alphabétisation mis en oeuvre par des maîtres bénévoles. Pendant l'année 1979-1980, un comité consultatif provincial chargé des programmes d'études est institué pour réaliser un guide valable jusqu'au niveau de la 8e année, que l'on puisse employer dans toute la province. Divers enseignants sont alors détachés pendant quelques mois pour mettre au point un programme d'études. L'Adult Basic Literacy Curriculum and Resource Guide (le Guide des programmes et des possibilités d'alphabétisation des adultes) est maintenant à la disposition des intéressés. Ce guide fait une synthèse entre les méthodes traditionnelles d'alphabétisation (lecture, écriture, calcul) et les nouvelles méthodes dont l'étude APL sur le rendement des adultes constitue un exemple. Un autre manuel: Teach Them the Way They Learn (Enseignez-leur comment ils apprennent) a été mis au point pour aider les maîtres à déceler les besoins de leurs élèves adultes qui ont des problèmes d'apprentissage. Ce manuel doit compléter les nouveaux programmes d'alphabétisation. Parmi les autres réalisations, signalons des histoires d'intérêt local

faciles à lire, conçues comme lectures complémentaires, de même que des programmes d'études destinés aux adultes handicapés mentaux.

5. L'enseignement à distance

L'Open Learning Institute (OLI) de la Colombie-Britannique a mis au point du matériel d'enseignement pour les niveaux de la 10e et de la 12e année d'études. Il est, de plus, disposé à en réaliser pour les niveaux inférieurs à la 8e année. L'OLI dispense un enseignement par correspondance et par téléphone à des adultes géographiquement isolés ou désireux d'apprendre autrement que dans des institutions établies. L'enseignement à distance ne peut être employé avec les analphabètes, mais il offre toutefois des possibilités intéressantes pour les adultes d'un niveau légèrement plus élevé car, grâce aux enregistrements sur bande et aux contacts téléphoniques avec des professeurs, les programmes peuvent être axés sur l'écoute et sur l'expression orale.

6. Activités professionnelles

Il faut faire état de deux activités principales sous cette rubrique: la création d'un réseau de praticiens d'une part, et les activités de formation ou de perfectionnement professionnels, d'autre part. L'association d'EBA de la Colombie-Britannique est fondée au printemps de 1979; elle tient sa première assemblée générale et élit les membres de son bureau. Cet organisme compte vite 200 membres professionnels de l'EBA et chargés de cours qui résident dans la province. Au cours d'un récent colloque, il a déterminé un ordre de priorité pour l'année à venir. Il souhaite faire appliquer les dispositions de la politique d'EBA sur la gratuité de l'enseignement. L'association publie un circulaire. De plus, elle organise des conférences et des sessions de formation.

Grâce à l'aide d'une subvention relative à un programme d'éducation permanente, le ministère de l'Éducation publie un Bulletin bi-mensuel sur l'EBA. À l'été de 1981, ce Bulletin est incorporé au Continuing Education Newsletter du ministère. Cette publication tient les praticiens et les intéressés au courant de nouveaux projets et de conférences qui ont trait à l'EBA. Enfin, deux répertoires ont été publiés: le Directory of Special Projects (1977-1980) et le Directory of Adult Basic Education Programs in British Columbia (1980).

Quant au perfectionnement professionnel, on constate qu'il y a de plus en plus de sessions, de conférences, etc., sur la formation depuis quelques années. La participation des universités à ces efforts est encourageante et découle du climat favorable à l'EBA qui prévaut dans la province. C'est ainsi que la Direction des cours de vulgarisation de l'université de Victoria a organisé des séances de travail sur les difficultés d'apprentissage des adultes. Le service d'andragogie de l'université de la Colombie-Britannique a institué un "consortium" formé d'universitaires et de praticiens pour élaborer et appliquer un plan quinquennal d'EBA. Ce plan prévoit une augmentation du temps consacré par les universitaires à l'EBA, l'élaboration de projets de recherche et de nouvelles possibilités de formation aux niveaux universitaires supérieurs et des cours sans crédits. Un nouveau programme menant à un diplôme a été instauré. Des séminaires et des ateliers de travail sont organisés dans toute la province en collaboration avec le Centre d'éducation permanente de l'université; ils sont parfois directement parrainés par le ministère de l'Éducation. L'université de la Colombie-Britannique a chargé un professeur de s'occuper d'EBA à plein temps. Par ailleurs, plusieurs autres professeurs consacrent une bonne partie de leurs activités à l'EBA. À l'été de 1982, l'université organise le premier Institut national pour l'EBA.

7. Bilan

Les activités d'EBA entreprises par la Colombie-Britannique sont intéressantes; elles remontent à l'automne de 1976. La façon énergique dont la Colombie-Britannique s'occupe de l'alphabétisation de base des adultes est un exemple pour les autres provinces. Parmi ce qui a été fait, citons:

1. l'élaboration de politiques relatives à des domaines où il y a un besoin de programmes;

2. la coordination, la direction des programmes et la coopération des intéressés dans toute la province;

3. le rôle de pionnier de la Colombie-Britannique qui la conduit à mettre en oeuvre de nouveaux programmes et à élaborer du nouveau matériel;

4. l'incitation à la constitution d'un réseau d'EBA dans la province;

5. l'incitation au perfectionnement professionnel.

Par rapport à d'autres domaines, l'EBA fait encore figure de parent pauvre en Colombie-Britannique, mais l'importance de l'alphabétisation des adultes est de plus en plus reconnue par le ministère de l'Éducation et par les enseignants.

B. Alberta

Au moment de la rédaction du présent document, l'Alberta n'avait pas de politique en matière d'alphabétisation des adultes. Toutefois, une personne a été engagée en janvier 1981 pour faire une enquête sur les programmes pertinents et déterminer ce que l'on a décidé dans la province à leur sujet depuis quelques années. On espère que les éléments ainsi glanés pourront servir à l'élaboration d'une politique provinciale. Le poste de la personne en question a été créé pour six mois. On espère aussi disposer au début de l'année financière 1981-1982, de crédits suffisants pour engager un coordonnateur provincial d'EBA. L'afflux de réfugiés indochinois dans la province a stimulé l'enseignement de l'anglais, langue seconde. Les efforts ainsi déployés ont également attiré bien des adultes immigrés en Alberta depuis longtemps. Les Albertains sont donc beaucoup plus conscients qu'auparavant de la nécessité d'un enseignement élémentaire et linguistique pour les adultes.

1. Programmes et activités

Les programmes subventionnés d'EBA sont mis en oeuvre par les centres de formation professionnelle de l'Alberta (centres AVC), des collèges communautaires, des annexes des centres AVC, et des centres communautaires de formation professionnelle (dans le nord de la province). L'Alberta s'est engagée dans la voie de l'EBA. Elle assume près de la moitié du coût des programmes à plein temps subventionnés par le gouvernement fédéral, si bien que les stagiaires peuvent obtenir des bourses provinciales. Les stagiaires qui en reçoivent ne sont pas assujettis à une limite de 52 semaines comme ceux qui suivent des programmes financés par le gouvernement fédéral. L'Alberta peut, toutefois, en raison de la présence provinciale, maintenir certains programmes d'alphabétisation de base dans ses institutions.

Ce sont cependant les efforts déployés en matière d'extension des services qui amènent un grand nombre de personnes à suivre des cours d'alphabétisation à temps partiel. Depuis le règlement ministériel du 1er avril 1975, l'Alberta a 81 conseils de l'enseignement complémentaire. Ces conseils sont formés de représentants: du

gouvernement provincial et des administrations municipales; d'établissements d'enseignement pertinents; enfin, de personnes intéressées émanant de nombreux organismes communautaires. Ils sont destinés à faciliter la collaboration et les liaisons entre les organismes pour beaucoup de programmes. Plusieurs d'entre eux estiment que l'alphabétisation est un besoin de la collectivité, et ils ont facilité l'élaboration de programmes.

Le ministère albertain de l'Enseignement supérieur et de la Main-d'oeuvre fournit des crédits spéciaux pour les activités d'EBA et d'alphabétisation. C'est ainsi, par exemple, qu'un programme-pilote d'extension des services d'enseignement élaboré par le centre AVC de Calgary, puis testé à la bibliothèque municipale de Calgary-est, a été mis en oeuvre avec succès dans certaines collectivités des montagnes Rocheuses. On a modifié le programme initial pour l'individualiser et l'on a donné des cours à temps partiel à des adultes dans leurs localités. Pour permettre aux travailleurs désireux d'améliorer leur instruction d'y assister, l'enseignement est dispensé en dehors des heures de travail sous la direction d'un professeur payé. Il est gratuit, le matériel est fourni, et il suffit de se présenter pour s'inscrire.[90]

D'autres programmes d'enseignement analogues sont en vigueur dans des endroits comme Edmonton, Lethbridge et Fort Vermilion. Celui d'Edmonton s'appelle "Prospects" (Perspectives); c'est le fruit d'une initiative commune de la bibliothèque, du YWCA et du centre de formation professionnelle d'Edmonton. La bibliothèque municipale de Lethbridge a mis en oeuvre un programme d'incitation à la lecture (Read On!). Enfin, les responsables du programme de Fort Vermilion reçoivent des subventions provinciales pour les aider à coordonner leurs efforts dans le domaine de l'alphabétisation. Beaucoup de ces programmes font appel à des répétiteurs bénévoles.

2. Matériel élaboré

L'Alberta Educational Communications Corporation (ACCESS) est une corporation de la Couronne chargée de réaliser des émissions et du matériel audio-visuel à caractère éducatif. Depuis 1976 au moins, certains membres du personnel d'ACCESS s'intéressent à l'alphabétisation des adultes et se sont penchés sur le travail effectué par la BBC en Grande-Bretagne. En 1978, l'ACCESS demande à deux personnes de lui présenter un rapport sur les besoins existants et les programmes à envisager. L'enquête met en relief le problème de l'analphabétisme des adultes. Une émission Safer than a Sock est réalisée. Cette émission, qui dure une demi-heure, a pour thème les formalités bancaires. Elle a un caractère dramatique pour inciter les adultes analphabètes à participer à des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes.

L'émission a été tournée en 16 mm; elle est accompagnée d'une brochure de trente pages sur les formalités bancaires dont le niveau équivaut à celui de la 5e année d'études. On a estimé le coût d'un épisode et de la documentation imprimée pertinente à 75 000 dollars. On espère pouvoir réaliser par la suite un feuilleton en treize épisodes dont l'émission actuelle serait le premier. L'émission en question a été visionnée par des professeurs d'EBA, des représentants du grand public, et des élèves inscrits à des cours d'EBA, puis diffusée le 25 mars 1981. Sa présentation s'est terminée par l'annonce d'un numéro de téléphone que l'on pouvait appeler gratuitement pour demander des renseignements sur les programmes en vigueur. L'ACCESS a aussi collaboré avec l'association de bibliothèques de l'Alberta pour réaliser un montage audio-visuel destiné à sensibiliser les bibliothécaires et le grand public aux problèmes des analphabètes.

En somme, les programmes d'alphabétisation des adultes se développent en Alberta. La province possède l'infrastructure qu'il faut pour former des répétiteurs bénévoles. Et si la série d'émissions de l'ACCESS se poursuit, l'avenir semble prometteur.

C. Saskatchewan

En Saskatchewan, ce sont surtout les collèges communautaires qui s'occupent d'alphabétisation. En effet, les programmes d'EBA, mis en oeuvre par les instituts techniques, leur ont été confiés au cours de l'été 1976. Ils sont ainsi devenus les principaux programmes des collèges. La plupart des heures d'enseignement leur sont consacrées et, dans les collèges les plus grands, un noyau de personnel s'en occupe constamment. Ces programmes sont très différents des nombreux cours d'éducation des adultes créés "à la demande", qui ne durent pas longtemps. L'EBA ne cadrant pas très bien avec la conception initiale des collèges communautaires, les collèges se sentent de plus en plus frustrés. En général, L'EBA dépend dans une large mesure des crédits du PFMC, mais le gouvernement provincial finance des cours pour les Indiens et les métis non inscrits. Les réaffectations au sein de programmes institutionnels d'EBA sont devenues une cause de tracas quand le gouvernement fédéral a progressivement cessé de financer les programmes d'un niveau inférieur à la 7e année d'études. Plusieurs initiatives nouvelles ont donc été prises en Saskatchewan en raison de cette situation.

1. Activités

La bibliothèque municipale de Regina ayant prouvé qu'il y a un besoin d'alphabétisation des adultes dans son agglomération, elle organise des cours en 1973. Au printemps de 1977, elle décide de remplacer les cours en question par un programme qui repose sur des répétiteurs bénévoles. Elle invite des LVA de Syracuse (New York) à diriger une séance de formation sur l'initiation à la lecture à Regina. Certains professeurs et coordonnateurs de programmes assistent à cette séance où on leur apprend les techniques des LVA. La bibliothèque continue à s'intéresser à l'alphabétisation; elle emploie deux personnes pour s'en occuper. L'une d'elles est spécialiste de la lecture. Ses connaissances sont très utiles pour élaborer de nouveaux tests destinés aux étudiants et pour former les répétiteurs bénévoles pendant leur travail. La bibliothèque s'occupe de 70 à 80 groupes répétiteurs-élèves par an.

Le collège communautaire de la région de Saskatoon a organisé avec succès un Centre d'apprentissage où les adultes peuvent venir quand ils veulent approfondir leurs connaissances et se faire aider par un répétiteur. En outre, ce collège a mis au point une méthode d'alphabétisation coordonnée qui est employée par les organismes voulus de Saskatoon; de plus, il a contribué à la création du groupe READ SASKATOON, qui s'occupe de cours particuliers à domicile.

Le collège communautaire de Parkland ayant détecté la présence de foyers d'analphabétisme dans sa région, il a obtenu au printemps de 1978 que la Direction générale des programmes du ministère de l'Éducation permanente de la Saskatchewan lui accorde des fonds pour mettre en oeuvre un projet-pilote d'alphabétisation dans les 83 collectivités qu'il dessert. Il adopte les méthodes des LVA et le programme pertinent est financé pendant un an. Au bout de la première année, le collège tient une conférence d'information sur le succès de l'opération. Le collège assume la responsabilité financière nécessaire à la poursuite du programme.

Le succès du programme de Parkland incite d'autres collèges à organiser des programmes d'alphabétisation, si bien que pendant l'été 1980, neuf collèges du sud sur douze s'occupent de programmes analogues. Ces programmes sont, pour la plupart, financés par "une subvention forfaitaire" destinée aux collèges. Certaines bibliothèques régionales de la province appuient les programmes en question. Les méthodes généralement employées ont été mises au point par les LVA. En novembre 1979, le collège de Parkland organise avec des spécialistes des LVA une session de formation des maîtres.

Au début de 1979, le comité des directeurs de collèges de la Saskatchewan demande qu'un rapport "indépendant" soit rédigé sur l'EBA dans la province. Ce rapport contient onze recommandations. Les directeurs de collèges, et l'association des administrateurs de collèges appuient ces recommandations et demandent à rencontrer le ministre. En outre, la Saskatchewan Association for Life-Long Learning décide de promouvoir l'EBA, aussi présente-t-elle un mémoire à un comité du Cabinet.

En mai 1980, le ministre de l'Éducation permanente institue un comité. Il le charge de définir l'EBA, sa portée et son financement, ainsi que des questions relatives à l'organisation ou aux étudiants. On demande à toutes les parties de la province qui ne relèvent pas du ministère du Nord de la Saskatchewan d'envoyer un mémoire. Le rapport qui en résulte est présenté au ministre, à la fin d'octobre 1980, et il est diffusé au printemps de 1981. Immédiatement après on crée un poste de coordonnateur au sein du ministère de l'Éducation permanente pour que son titulaire fasse la synthèse de tout le travail d'EBA accompli dans la province; le nombre de membres du comité consultatif provincial d'EBA et son influence augmentent; enfin, les ministères de l'Éducation et de l'Éducation permanente collaborent plus étroitement dans l'examen des problèmes de formation de base des adultes et de leurs causes.

Le ministère de l'Éducation permanente a donné son appui à une conférence annuelle de formation de base des adultes ainsi qu'à un bulletin de nouvelles. Récemment, une association provinciale de formation de base des adultes a vu le jour.

2. Matériels et médias

La Direction de l'élaboration des programmes du ministère de l'Éducation permanente a lancé et appuyé plusieurs projets de création de matériels pédagogiques et de sensibilisation par les médias, en collaboration avec les collèges communautaires et avec SaskMedia. Au nombre de ces projets on compte une étude des programmes d'EBA, la compilation de la Annotated Literacy Bibliography, la production de publicités vidéo et audio pour les projets d'alphabétisation et la réalisation du diaporama Saskatchewan Adult Literacy.

Le Collège communautaire autochtone de la Saskatchewan a pour sa part élaboré des matériels d'étude des problèmes sociaux des autochtones et le ministère du Nord de la Saskatchewan a produit, par le biais de sa section de l'Éducation permanente, des matériels sur la consommation ainsi qu'une trousse d'étude des problèmes sociaux nordiques, destinés aux programmes d'EBA.

3. Bilan

En Saskatchewan, certains collèges et bibliothèques ont essayé de nouvelles méthodes d'alphabétisation. Leur succès, fondé sur une bonne formation et une bonne organisation a conduit presque toute la province à faire de l'alphabétisation sur une base individuelle. Ces activités ont été financées soit directement par la Direction des programmes du ministère de l'Éducation permanente quand il s'agissait de programmes disparates ou de projets-pilotes, soit indirectement sous forme de subventions forfaitaires accordées aux collèges. Les subventions forfaitaires sont très modiques et les collèges doivent, pour les répartir, établir avec soin un ordre de priorité. Espérons que les recommandations du comité chargé de l'EBA aboutiront à une augmentation des activités et des fonds consacrés à cet enseignement ainsi qu'à un programme d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes en Saskatchewan.

D. Manitoba

En 1979, le ministère de l'Éducation du Manitoba réalise une étude sur le niveau d'instruction dans la province pour déterminer l'ampleur du problème de l'analphabétisme. En janvier 1981, il institue un comité et le charge de s'attaquer à ce problème.

Au Manitoba, trois collèges communautaires font de l'EBA qui est surtout financée par la CEIC. Les élèves qui ont un niveau inférieur à la 8e année d'études doivent payer des frais de scolarité et acheter les textes voulus. Comme dans les autres provinces, il y a peut-être quelques "clients spéciaux" pris en charge par des programmes à frais partagés comme le Programme de rééducation professionnelle des handicapés. Actuellement, des professeurs et des coordonnateurs mettent au point des programmes d'extension des services en collaboration avec divers organismes.

À Winnipeg, il y a en outre deux centres qui font de l'alphabétisation notamment le Centre d'éducation des adultes et le Centre international. Le Centre d'éducation des adultes donne souvent un cours pour les adultes de langue maternelle anglaise qui désirent être alphabétisés. Ce cours est quotidien, il est organisé par le conseil scolaire local, mais les élèves peuvent recevoir néanmoins une aide sociale.

Le Centre international est un organisme privé dirigé par une commission de bénévoles du Conseil de la citoyenneté du Manitoba. D'abord centre d'accueil pour immigrants en 1969, il a mis sur pied des cours de lecture et d'orthographe. En 1975, la division scolaire nº 1 de Winnipeg a agréé ces cours qui sont financés conformément aux accords sur partage des frais intervenus entre le fédéral et les provinces. Les adultes analphabètes et les élèves lents suivent, quand c'est possible, des cours particuliers. Le Centre international dispense un enseignement qui va des cours pour débutants aux cours pré-universitaires. Son matériel a évolué au fil des ans et a été utilisé pour des programmes d'alphabétisation mis en oeuvre dans d'autres parties du Canada.[91]

Des groupes de répétiteurs bénévoles employant la méthode Laubach se sont récemment formés à Winnipeg et dans le nord de la province.

E. La Coopération entre les provinces de l'Ouest

En septembre 1979, les ministres qui forment le comité de coordination des études postsecondaires du Canada de l'Ouest créent lors d'une réunion de ce comité un groupe interprovincial d'étude sur l'alphabétisation des adultes. Des représentants des quatre

provinces de l'Ouest échangent des renseignements et se rencontrent en juin 1980. Le groupe est chargé de déterminer quels sont les programmes d'alphabétisation des adultes, de définir l'alphabétisation des adultes et de délimiter les zones de collaboration entre les provinces de l'Ouest. En janvier 1981, il présente son rapport au comité des ministres. Ce dernier adopte les recommandations ci-après selon lesquelles les quatre provinces de l'Ouest doivent:

1. considérer l'alphabétisation comme une priorité au sein de l'éducation des adultes, puis élaborer une politique pour faciliter la programmation pertinente;

2. faire des échanges de programmes d'enseignement et de matériel; enfin,

3. contribuer à financer la mise au point de programmes coûteux d'alphabétisation comme la série d'émissions de l'ACCESS.

En outre, il est décidé que le groupe interprovincial d'étude sur l'alphabétisation des adultes assurera constamment les liaisons.

F. Ontario

1. Activités

Les programmes ontariens d'EBA, parrainés par la CEIC, sont dispensés dans les vingt-deux collèges communautaires de la province. On met progressivement un terme aux programmes d'alphabétisation subventionnés au fur et à mesure que les objectifs révisés de la CEIC en matière de cours préparatoires à la formation professionnelle sont atteints. Cette situation et des besoins exprimés localement ont conduit les personnes qui s'occupent d'EBA dans de nombreux collèges communautaires à organiser des programmes d'alphabétisation soit sous les auspices de leur collège, soit de leur propre initiative. Parmi les collèges qui en dispensent, citons les collèges Canadore (North Bay), Algonquin (Ottawa), Humber (Toronto métropolitain), Sir Sanford Fleming (Peterborough), Lambton (Sarnia), et St. Clair (Windsor). De plus, d'autres collèges, notamment les collèges St. Lawrence (Kingston), Mohawk (Hamilton) et Niagara (Welland) ont aidé des alphabétiseurs volontaires à s'organiser ou leur ont fourni les ressources voulues.

Des professeurs de Humber College ont formé un groupe d'alphabétiseurs volontaires à Toronto. D'autres groupes se sont créés au fur et à mesure de l'augmentation de la demande à Toronto, puis ils se sont réunis en une sorte de fédération sous l'égide du Metropolitan Toronto Movement for Literacy. À Lambton College, les cours d'alphabétisation sont donnés le soir; il y a des frais de scolarité mais on fait appel à des répétiteurs bénévoles pour aider les maîtres. Sir Sanford Fleming College a constitué le conseil d'alphabétisation de la vallée de Trent qui utilise ses locaux, son personnel et fait appel à des professeurs en chômage qui avaient proposé d'enseigner dans la région.

Le programme Le Monde des mots du collège Algonquin se développe régulièrement depuis qu'il a été lancé en 1978. Plus de 100 professeurs anglophones et francophones donnant des cours particuliers y travaillent. Le collège a publié un manuel: Literacy Volunteer Handbook*, et il diffuse auprès de ses volontaires un bulletin intitulé Roads to Literacy. Par ailleurs, le collège Algonquin a mis en oeuvre un programme d'enseignement "sur place" dans des quartiers d'Ottawa où se trouvent des logements sociaux.

* En cours de traduction.

Certains conseils scolaires de l'Ontario organisent depuis de nombreuses années des cours de rattrapage qui sont généralement des cours du soir traditionnels. Ils ont employé des méthodes nouvelles dans les années 1970. Dans la région métropolitaine de Toronto, ils ont créé une coopérative avec le ministère des Services communautaires et sociaux pour ouvrir des écoles de jour pour adultes. Ces écoles sont bien nécessaires car il y a des listes d'attente pour les programmes de la CEIC. Elles acceptent des élèves qui ont un niveau d'instruction très bas, sans leur imposer de limite de 52 semaines. Les conseils scolaires torontois organisent un enseignement à plein temps et à temps partiel, ainsi que des cours du soir. Les écoles de jour font appel à des répétiteurs, à des auxiliaires volontaires, et à des enseignants professionnels. Certains conseils scolaires ontariens collaborent à des programmes d'alphabétisation communautaires.

Par ailleurs, des bibliothèques publiques, Frontier College, et divers organismes bénévoles et privés, parrainent aussi des programmes d'alphabétisation en Ontario. En raison de l'importance géographique et démographique de la province, les méthodes employées sont multiples. La conscience du problème de l'analphabétisme des adultes est un phénomène assez récent, mais nombreux sont ceux qui ont offert leurs services et leurs installations. Cependant, même avant la prise de conscience actuelle, il y avait plus de programmes en Ontario que dans n'importe quelle autre province du pays. Nous en avons déjà fait état dans d'autres publications.[92]

2. Matériel élaboré

L'Ontario Educational Communications Authority (OECA), organisme également connu sous le nom de TVOntario, s'intéresse à l'alphabétisation des adultes. Cet organisme a fait une série de documentaires. Il a notamment collaboré avec l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE) à la réalisation de quatre bandes magnétoscopiques dans le cadre du projet Teaching Adult Basic Education, qui vise à former en cours d'emploi des professeurs de collèges communautaires et d'autres personnes qui font de l'EBA. Il s'est aussi intéressé à un projet-pilote lancé dans le sud de l'Ontario en 1976-1977 pour déterminer si le modèle mis au point par la BBC était applicable au Canada. Malheureusement, les responsables n'ayant pu obtenir le financement nécessaire, ce projet ne s'est jamais concrétisé.

TVOntario a aussi fait des expériences avec des émissions conçues avec du matériel complémentaire. Les personnes intéressées de toute la province ont pu téléphoner sans frais pour s'informer et demander le matériel complémentaire. Une de ces émissions a été très bien accueillie par le public à l'automne de 1978. Une autre, axée sur le film Dreamspeaker, a été diffusée en janvier 1981. Ces émissions s'adressaient aux téléspectateurs qui fréquentaient un établissement scolaire et à la population adulte non scolaire.

TVOntario aimerait avoir une programmation qui incite les adultes sous-instruits à rechercher une formation. Cet organisme s'intéresse plus à l'enseignement télévisuel qu'aux motivations en soi. Il envisage d'acheter des émissions et d'en réaliser pour établir sa programmation. TVOntario a présenté au ministère de l'Éducation un projet d'un million de dollars. Ce projet n'a pas été accepté par le ministère pour le moment, mais ses promoteurs cherchent actuellement des fonds ailleurs pour parvenir à leurs fins.

3. Initiatives du gouvernement provincial

Il y a beaucoup d'activités dans le domaine de l'alphabétisation des adultes en Ontario, mais l'accueil des programmes mis sur pied dépend de la conscience sociale des divers établissements et organismes intéressés. Très peu d'engagements ont été pris pour financer des programmes et admettre officiellement le problème des adultes analphabètes. Plusieurs ministères de la province s'intéressent cependant à ce problème et cherchent à le résoudre dans les limites de leur compétence. Le ministère de la Culture et des Loisirs a financé une conférence importante, des sessions de formation, du matériel et un réseau du Rassemblement canadien pour l'alphabétisation. Il soutient des groupes d'alphabétisation locaux, s'intéresse à l'enseignement de l'anglais (langue seconde), enfin, pense lancer des projets d'alphabétisation en langue française. Depuis 1980, son personnel comprend un spécialiste de l'alphabétisation.

Le ministère de la Consommation et des Relations commerciales envisage de jouer un rôle dans le domaine de l'alphabétisation des adultes. Il a récemment publié une bibliographie annotée sur la protection des consommateurs adultes défavorisés. Le ministère des Transports et des Communications a collaboré avec la guilde d'alphabétisation de l'association des bibliothèques de l'Ontario pour réaliser un code de la route rédigé à l'intention des adultes qui viennent d'apprendre à lire. Le ministère des Services correctionnels applique des programmes d'alphabétisation dans certains de ses établissements, et il incite les détenus à donner des cours particuliers.

Le ministère du Travail a pris une initiative intéressante en 1981. Il a institué un groupe d'étude sur l'alphabétisation, la santé et la sécurité au travail. Ce groupe d'étude doit: enquêter sur l'analphabétisme chez les travailleurs; déterminer ses répercussions sur la santé et la sécurité au travail; enfin, recommander des solutions pour résoudre les problèmes liés à l'analphabétisme, à la santé et à la sécurité au travail.

Cela est encourageant. Toutefois, l'effort le plus important doit être fourni par le ministère de l'Éducation et par celui des Collèges et Universités. La plupart des projets d'alphabétisation sont mis en oeuvre grâce au dévouement bénévole de profanes et de professionnels dont les budgets sont maigres quand ils existent. Certains d'entre eux ont commencé pendant les saisons où le chômage est important, quand le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux débloquent des crédits "incitatifs". Malheureusement, la fin de ces crédits à court terme signifie souvent l'effondrement d'une initiative nouvelle. Pour obtenir qu'elle se perpétue, il faut généralement plus de temps que les délais impartis.

Les spécialistes ontariens de l'éducation des adultes travaillent pour que leur province adopte une politique dans leur domaine. Un groupe de pression, Learning Opportunities for Adults, a été créé. Il est formé de citoyens conscients de la nécessité d'une telle politique. À son avis, l'alphabétisation des adultes devrait compter parmi les priorités du ministère de l'Éducation. Ce ministère a diffusé en 1981 un document de travail intitulé Continuing Education - The Third System (l'éducation permanente - troisième système), sur l'élaboration, la mise en oeuvre et le financement des programmes d'alphabétisation des adultes. Ce document faisait état de plusieurs questions relatives à l'élaboration, à la prestation et au soutien des programmes d'alphabétisation des adultes qui ont constitué l'amorce des réactions et des débats. Les ministères avaient d'ailleurs invité les milieux intéressés à faire part

de leurs critiques avant la fin de septembre 1981. L'accueil fut inespéré et au printemps de 1982 les ministères diffusaient un projet d'exposé de politique sur l'éducation permanente dans les écoles, collèges et universités de l'Ontario. Cet exposé met beaucoup l'accent sur l'éducation de base des adultes, qui y est définie comme étant la lecture et l'arithmétique de base, la connaissance de l'organisation et de la langue de la société d'accueil pour les immigrants reçus et la connaissance de l'anglais comme langue seconde pour les adultes. Le ministère de l'Éducation financera les conseils scolaires qui seront au premier chef chargés de dispenser les programmes, rôle qui ne les empêchera en rien de consulter les agences locales et les groupes communautaires et de collaborer avec ceux-ci. Il a d'autre part été proposé d'apporter certaines modifications aux modalités de financement, pour permettre davantage de souplesse dans la mise en oeuvre de programmes. Enfin, les ministères ont invité les milieux intéressés à débattre encore la question et à leur présenter leurs réactions avant septembre 1982. Bref, l'accent placé sur l'éducation de base des adultes et les clarifications apportées sur la prestation des programmes et sur leur financement sont des signes extrêmement encourageants.

G. Québec

Au Québec, les programmes d'éducation de base et d'alphabétisation sont dispensés dans des écoles et dans des milieux communautaires. Les centres sont situés dans les quartiers où vivent les adultes ne sachant ni lire ni écrire. L'expérience a montré que ces personnes se situent au bas de l'échelle socio-économique: elles habitent les quartiers pauvres; elles constituent la main-d'oeuvre bon marché ou encore vivent de l'assurance-chômage ou du bien-être social; leurs enfants ont peu de chances d'être scolarisés. Outre un programme d'apprentissage de la lecture, le programme d'alphabétisation du Québec est aussi l'expérimentation de pratiques sociales et culturelles adaptées à la réalité, aux besoins et aux désirs des couches les plus défavorisées de la population.

C'est cette compréhension sociale de l'analphabétisme, développée surtout dans les écrits de Jean-Paul Hautecoeur et Serge Wagner,[93] qui a orienté le développement récent de l'alphabétisation au Québec en rupture avec les anciennes pratiques reliées à la formation de base de la main-d'oeuvre et à l'éducation des adultes en général. Le développement de l'alphabétisation au Québec a été l'occasion d'ouvrir un nouveau champ dans l'éducation des adultes en milieux défavorisés, mais aussi d'en influencer la philosophie comme on peut le constater dans le rapport final de la Commission d'étude sur la formation des adultes: APPRENDRE, UNE ACTION VOLONTAIRE ET RESPONSABLE (Gouvernement du Québec, 1982).[94] L'éducation de base est progressivement devenue une priorité sociale au Québec. Tout porte à croire que son développement ira croissant dans les prochaines années, même si l'ouverture d'une campagne nationale d'alphabétisation comme l'a recommandée la Commission d'étude sur la formation des adultes ne devait pas être cautionnée par le gouvernement actuel à cause de la dure conjoncture économique que traverse la province.

1. Programmes d'alphabétisation

À l'exception de quelques communautés religieuses qui pratiquent encore une alphabétisation dans la tradition caritative, l'ensemble des activités d'alphabétisation relève du ministère de l'Éducation. Deux programmes distincts couvrent l'ensemble des activités d'alphabétisation: un programme spécial de soutien au développement de l'alphabétisation dans les commissions scolaires régionales (CSR) et un programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP). Le premier s'intègre à l'organisation de la formation dans les CSR, mais il est distinct du programme régulier

de formation académique ainsi que de celui de l'enseignement du français - langue seconde. Le deuxième est un programme de subventions aux organismes volontaires dont une partie est consacrée spécifiquement à l'alphabétisation. Ce programme laisse une grande marge d'autonomie aux organismes.

En 1981-82, une cinquantaine de CSR étaient subventionnées pour un montant approximatif de 600 000 dollars (une règle stipule que les institutions doivent elles-mêmes investir au moins autant que le montant de la subvention demandée); et une vingtaine d'organismes autonomes étaient subventionnés pour un montant approximatif de 300 000 dollars. À cela s'ajoutent des subventions spéciales de recherche, et de production de matériel didactique et audio-visuel pour un total d'environ 100 000 dollars.

Ces deux programmes s'inscrivent dans le cadre d'un plan de développement de l'alphabétisation décrété comme une priorité ministérielle en éducation des adultes (cf. L'école s'adapte à son milieu: de politique sur l'école en milieu économiquement faible, 1980).

À la Direction générale de l'éducation des adultes, avant 1976, un professionnel gérait à temps partiel le dossier éducation de base financé par le Gouvernement fédéral dans le cadre du PFMC. En 1982, un groupe de cinq professionnels coordonne l'ensemble des activités de développement de l'alphabétisation: deux à la gestion, planification et coordination; deux au développement pédagogique et à la formation des alphabétiseurs; un à la recherche et à l'édition. À sa troisième année de mise en application, le plan de développement de l'alphabétisation mobilise globalement un budget d'environ 2 500 000 dollars et regroupe une centaine d'organismes, institutionnels et volontaires, intervenant en alphabétisation. Ce n'est pas encore une campagne massive d'alphabétisation comme le recommandait la Commission d'étude sur la formation des adultes, mais c'est un nouveau champ dont la croissance rapide n'a été que peu affectée par les draconiennes restrictions budgétaires imposées dernièrement par le Gouvernement du Québec. La priorité à l'alphabétisation est donc devenue une réalité encourageante au Québec.

2. Les stratégies de développement

La croissance rapide des activités d'alphabétisation au Québec s'explique par une série de stratégies de développement qu'il est intéressant de mentionner, car elle ne se résume pas à une intervention spectaculaire du type de la campagne télévisée de la BBC ni à une ordonnance politique. Cette série de stratégies comprend les principales interventions suivantes: un programme de subventions aux organismes, l'utilisation des médias de masse, l'animation régionale et locale, des séminaires provinciaux, des publications savantes et populaires un regroupement provincial des organismes volontaires.

L'accroissement continu depuis 1978-1979 des subventions spéciales, soutenues par une priorité ministérielle, s'est fait en parallèle avec la croissance de l'infrastructure de la Direction générale de l'éducation des adultes. Cette capacité accrue a aidé les conseils scolaires et d'autres organisations à jouer un important rôle au sein de leurs propres collectivités. Deux conférences provinciales, Alpha 78 et Alpha 80, ont eu une influence considérable sur les efforts d'alphabétisation.

Depuis 1978, diverses publications du domaine (voir la bibliographie) ont fait état de recherches sur des problèmes d'alphabétisation. Deux périodiques populaires destinés aux alphabétiseurs et réalisés par eux ont vu le jour ces dernières années: ALPHA Liaison et Alphabétisation populaire.

En 1981, des groupes populaires s'intéressant à l'alphabétisation se sont donnés un organe de coordination (le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation) qui a été très actif depuis au Québec.

Tous ces événements ont stimulé l'importance des médias, surtout de la presse écrite et de la télévision, en tant que moyen de susciter et d'accroître l'appui du public envers les programmes d'alphabétisation.

3. Méthodes de l'alphabétisation et de l'éducation de base

Malgré la tendance centralisatrice des normes de financement du ministère de l'Éducation, il existe de nombreuses méthodes différentes, allant de l'enseignement traditionnel en classe avec mesure de la progression académique à de récentes innovations comme les maisons Alpha animées par de jeunes travailleurs bénévoles.

On compte donc au Québec de nombreuses formes organisationnelles et méthodologiques. Les dernières sont souvent étroitement associées aux premières. Il en est ainsi, par exemple, de l'approche technologique des établissements où l'accent est placé sur des outils d'apprentissage spécialisés conçus à l'intention des analphabètes par des professionnels étrangers à leurs milieux. La structure de l'institution n'a pas changé et l'alphabétisation s'y est intégrée comme un nouveau type d'expérimentation pédagogique. Dans une autre approche, l'alphabétisation fonctionnelle, les outils et les méthodes sont adaptés aux besoins des personnes en situation d'apprentissage.

La tendance la plus récente de l'alphabétisation au Québec a donné naissance à plusieurs variantes organisationnelles. En milieu semi-rural et rural, des comités locaux autonomes ont la responsabilité de l'alphabétisation. En milieu urbain, de nombreux établissements d'enseignement collaborent avec les organismes populaires. Dans les conseils scolaires anglophones du Québec, le mouvement Laubach faisant appel à des bénévoles jouant le rôle de tuteurs individuels gagne de plus en plus en popularité. L'approche individuelle fait aussi son chemin dans certains conseils scolaires francophones, là où l'alphabétisation n'est pas encore une priorité.

La croissance de l'éducation populaire ou collective est liée au travail des groupes communautaires et sociaux militants. Certains de ceux-ci sont extrêmement structurés: ils mènent leurs propres expérimentations pédagogiques et conçoivent leurs propres méthodes. Leur influence se fait sentir même auprès d'établissements scolaires progressistes.

Cette présentation des formes multiples qu'a prises l'alphabétisation au Québec est sommaire. On pourra trouver de plus amples renseignements sur les expériences et les problèmes d'alphabétisation au Québec dans les diverses publications du gouvernement et des groupes populaires (voir la bibliographie).

4. Les recommandations de la Commission d'étude sur la formation des adultes. (CEFA)

Dans son rapport final, la CEFA faisait de la formation de base une forte priorité politique en éducation des adultes, dont la première actualisation concrète et immédiate devait être l'organisation d'une campagne d'alphabétisation. Voici les principaux extraits de cette partie du rapport traitant de l'alphabétisation:

> "....La Commission fait de la formation de base une véritable priorité politique, pour le Québec des années 80, qui doit rejoindre ceux et celles qui ont le moins bénéficié de la réforme scolaire des années 60, tout en l'ayant largement financée. Cette priorité fournit un terrain privilégié pour expérimenter le décloisonnement des formations et la concertation de toutes les ressources éducatives, dans et hors du système scolaire.
>
> Une vaste mission portant sur la formation de base au Québec se devra de singulariser le problème de l'analphabétisme complet. Pour ce faire, l'alphabétisation devra bénéficier d'une légitimité particulière au sein de cette mission, c'est en ce sens qu'on peut parler d'une campagne d'alphabétisation. Cette campagne d'alphabétisation ne devrait pas faire appel, de façon déterminante, à la méthode Laubach - "one to one" - mais privilégier plutôt les regroupements d'analphabètes autour d'alphabétiseurs issus ou impliqués dans le milieu.
>
> Au début, cette campagne devrait connaître une phase d'expérimentation et de rôdage sur une échelle restreinte et donner lieu à un premier bilan d'interventions dans le but de dégager des acquis et des orientations susceptibles de donner le coup d'envol à une seconde phase qualitativement et quantitativement plus importante que la première.
>
> La campagne d'alphabétisation se veut un moyen privilégié pour que les adultes prennent en charge et contrôlent leur processus de formation. Pour ce faire, la campagne devra s'enraciner à la base, et à partir des organisations qui ont un lien organique avec les adultes intéressés. Dans l'ensemble, la Commission considère que la campagne doit être l'occasion de développer des alternatives indépendantes et complémentaires avec les structures scolaires; lesquelles alternatives supporteraient (en volume et en coûts) la majorité des activités d'alphabétisation et de formation de base au Québec..."

Les observateurs doutent du lancement d'une campagne d'alphabétisation qui suppose un changement radical des programmes actuels d'éducation des adultes et qui nécessite des investissements nouveaux qui pourraient faire défaut en cette période de crise économique.

Néanmoins, ces recommandations pour une campagne d'alphabétisation pourront jouer un rôle de stimulation, de Fer de Lance et d'entraînement dans les autres provinces et les idées émises auront une influence certaine sur les orientations de développement de l'alphabétisation. Le statut qui a été publiquement reconnu à l'alphabétisation ne pourra que renforcer la détermination des militants, des professionnels et des fonctionnaires à aller de l'avant dans un domaine qui, il n'y a que quelques années, n'était porté que par quelques militants originaux.

H. Maritimes

La CEIC n'achète plus d'enseignement d'un niveau inférieur à la 7e année au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse; par ailleurs elle n'en achètera plus après le mois de juin 1981 à l'Île-du-Prince-Édouard. Dans ces trois provinces, le travail d'alphabétisation est surtout fait par des répétiteurs bénévoles qui emploient la méthode Laubach, méthode introduite en Nouvelle-Écosse en 1970 par des Américains. Les efforts accomplis ont nettement augmenté après 1976 lorsqu'on a mieux vu l'étendue du problème à résoudre.

Le ministère de l'Éducation permanente du Nouveau-Brunswick fournit du matériel aux quinze conseils d'alphabétisation de la province. Deux d'entre eux, situés à Moncton et à Grand-Sault, sont francophones.

Le Conseil d'alphabétisation de l'Île-du-Prince-Édouard organise des cours particuliers donnés par des bénévoles dans plusieurs collectivités de l'île. En outre, des cours du soir gratuits pour adultes ont lieu grâce à des crédits du ministère de l'Expansion économique régionale.

En Nouvelle-Écosse, le ministère de l'Éducation donne du matériel aux répétiteurs bénévoles depuis le lancement d'un programme-pilote en 1970. Il accorde régulièrement des crédits aux conseils d'alphabétisation en vue de la formation des répétiteurs. Il y a maintenant vingt-deux conseils d'alphabétisation dans la province. Trois d'entre eux ont été créés dans le cadre de six programmes spéciaux mis en oeuvre par le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse de concert avec le Secrétariat d'État du gouvernement fédéral d'août 1979 à mars 1980. Cinq de ces programmes ont comporté des enquêtes menées dans des petites localités pour déterminer le nombre d'adultes intéressés par des cours et de volontaires susceptibles d'en donner. Le sixième visait à réaliser du matériel d'alphabétisation, notamment un journal, et à diffuser des renseignements sur la protection des consommateurs et sur l'emploi.

La Nouvelle-Écosse a une longue tradition en matière de cours d'alphabétisation du soir. Six de ses conseils scolaires en organisent encore ainsi que des cours de rattrapage. En 1979-1980, 134 personnes en ont suivi. À Halifax, la Memorial Library collabore avec la Direction de l'Éducation permanente du conseil scolaire en lui fournissant un local où des maîtres rémunérés et bénévoles donnent des cours deux matins par semaine à 45 adultes environ. La bibliothèque considère sa contribution à l'éducation des adultes comme importante dans un quartier où les revenus sont bas et le chômage, fréquent. Son programme d'enseignement repose, comme beaucoup de cours parrainés par les conseils scolaires, sur la méthode Laubach et les manuels de la collection New Streamlined English.

Outre les cours parrainés par les conseils scolaires, il convient de signaler trois autres initiatives auxquelles le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse participe directement:

1. un programme de CPFP de niveau élémentaire mis en oeuvre au pénitencier de Springhill. Dans cet établissement à sûreté moyenne, on incite les détenus à développer leurs aptitudes à la lecture, à la rédaction et aux mathématiques;

2. un programme de CPFP de niveau moyen (allant de la 7e à la 9e année d'études) à Shubenacadie, localité surtout peuplée d'Indiens. Ce programme aide les élèves à améliorer leurs connaissances en matière de lecture et d'écriture.

3. un programme complet d'alphabétisation pour adultes handicapés. Ce programme a pour but d'enseigner la dynamique de vie parallèlement à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques. Il prépare les élèves à l'emploi et leur inculque des notions de relations humaines.

Après l'arrêt des subventions fédérales au programme élémentaire des CPFP, le ministère de l'Éducation a institué en 1978 un groupe d'étude sur l'analphabétisme et les programmes d'alphabétisation en Nouvelle-Écosse. Ce groupe a étudié le lancement, le financement et l'évaluation de cours à temps partiel. Il a jugé du matériel et s'est prononcé sur la valeur d'un enseignement dispensé par les conseils scolaires. Le personnel du ministère comprend un coordonnateur chargé de l'alphabétisation des adultes.

I. Terre-Neuve

Terre-Neuve est la plus grande des provinces atlantiques et c'est, après les Territoires du Nord-Ouest, celle où le taux d'analphabétisme est le plus fort. La politique actuelle de la CEIC en matière de CPFP a des répercussions sur elle comme dans le reste du pays. Six programmes allant jusqu'au niveau de la 12e année d'études étaient mis en oeuvre au début de 1981, mais on prévoyait qu'il n'y aurait plus de place au-dessous du niveau de la 7e année en juin 1981.

Ces dernières années, les spécialistes de l'EBA du ministère de l'Éducation ont favorisé les initiatives prises en matière d'alphabétisation dans la province. Il y a maintenant à Terre-Neuve une cinquantaine de programmes d'alphabétisation à temps partiel; les cours ont lieu le soir deux à quatre soirs par semaine; ils durent environ deux heures. Certains se donnent le jour et par séances de trois heures. Les programmes sont financés par des crédits provinciaux. Les étudiants payent des frais de scolarité purement symboliques. Les professeurs sont rétribués; quant au rapport maître-élèves, il est d'environ 1:6. De 300 à 400 élèves suivent des cours d'un niveau inférieur à la 7e année d'études. Tout l'enseignement dispensé repose sur l'Adult Basic Reading Programme (Programme élémentaire de lecture pour adultes), un ensemble de documents commerciaux et autres revues à l'intention des élèves. À la demande de ces derniers, le calcul est enseigné comme matière à option pour faciliter la gestion des budgets.

Outre les programmes à temps partiel, il existe le programme bénévole "Teachers-on-Wheels", qui fonctionne maintenant depuis plusieurs années. C'est un programme de cours particuliers donnés à une heure et en un lieu fixés à la convenance du maître et de l'élève, à raison d'une à trois heures par semaine. Il est surtout mis en oeuvre à Saint-Jean (T.-N.), mais il y a aussi un groupe d'alphabétisation à Happy Valley (Labrador).

Des crédits du Secrétariat d'État ont permis la réalisation, en 1979-1980, de projets d'alphabétisation à court terme grâce auxquels on a pu mener des enquêtes sur les besoins et sensibiliser la population. La province a également organisé deux conférences intéressantes financées en partie par le Secrétariat d'État.

La première, qui a pour thème: "Être un citoyen, c'est savoir lire", se tient au printemps 1979. Environ le tiers des participants suivait des cours d'alphabétisation. Ces élèves prennent une part active aux délibérations, notamment à un simulacre de procès sur la question: "La société terre-neuvienne accorde-t-elle suffisamment d'importance à l'alphabétisation des adultes?", à laquelle on répond par un "non" inconditionnel.

La deuxième conférence, qui a pour thème "Lisez dans votre avenir", se tient en novembre 1980. Elle permet de réunir une centaine de non-lecteurs qui suivent des cours d'alphabétisation. Les organisateurs leur apprennent à diriger un débat, à prendre la parole en public et à jouer un rôle. La pièce "Marks on Paper", qui a été créée en Colombie-Britannique, est présentée par une troupe de théâtre locale. On demande ensuite aux personnes qui y ont assisté de faire part de leurs réactions, de raconter leur propre histoire et de la jouer sur scène. Cette conférence est enrichissante pour les participants. Un comité consultatif composé de représentants d'élèves suivant des cours dans six régions de la province est ensuite créé. Ce comité conseillera le gouvernement en matière d'analphabétisme et de programmes d'alphabétisation.

Des officiels chargés de l'éducation des adultes dans la province ont encouragé la célébration de la Journée internationale de l'alphabétisation (8 septembre) en organisant des expositions dans les galeries marchandes des principales agglomérations de Terre-Neuve. Ces expositions ont sensibilisé le public, suscité des questions sur l'analphabétisme des adultes et des demandes de renseignement sur les cours d'alphabétisation.

Radio-Canada (CBC Newfoundland) a réalisé un documentaire analogue à celui qui avait été diffusé sur le réseau national en janvier 1978. L'émission terre-neuvienne a été transmise sur les ondes en juin 1980. Le service de la télévision éducative de Memorial University a, lui aussi, réalisé une émission du même genre qui a été diffusée sur un réseau de télédistribution en septembre 1980.

En somme, il y a des programmes et des projets intéressants à Terre-Neuve.

J. Le comité de coordination de la région atlantique

Ce comité est formé de représentants des gouvernements provinciaux chargés d'appliquer des programmes d'EBA de la CEIC dans les quatre provinces atlantiques. Il se réunit quatre fois par an, une fois dans chaque province, pour échanger des informations. Il a pris plusieurs initiatives en matière d'EBA. En 1979, il a organisé une réunion de tous les coordonnateurs provinciaux d'EBA. C'était la première de ce

genre. Une deuxième réunion s'est tenue durant l'été 1980. Ces manifestations ont permis à des fonctionnaires chargés de programmes de la CEIC venus de tout le pays de se rencontrer pour échanger des renseignements et des idées. Les coordonnateurs estiment qu'il vaudrait mieux les placer à l'avenir sous les auspices du Conseil des ministres de l'Éducation.

Le Comité de coordination de la région atlantique a convoqué une conférence régionale d'EBA à Memramcook (Nouveau-Brunswick) pendant l'automne de 1980. C'était la première conférence régionale organisée à l'intention des praticiens de l'EBA. Elle a été parrainée par divers organismes et par deux universités dotées d'un département de l'éducation des adultes. Suite à la conférence, les professeurs de CPFP ont manifesté le désir d'établir un réseau de communication et ils ont prévu de se réunir à nouveau en février 1981.

K. Résumé du chapitre

Cette étude rapide sur l'action des provinces dans le domaine de l'instruction des adultes reflète leurs différences: certains gouvernements provinciaux se montrent en effet plus entreprenants que d'autres. Plusieurs facteurs contribuent à ces différences. Il y a d'abord la structure du gouvernement et la façon dont les responsabilités sont réparties entre les ministères. Souvent on ne sait pas de qui relève l'éducation des adultes; elle intéresse plusieurs ministères ou plusieurs directions. Quand elle relève d'une direction, les initiatives qui sont prises dépendent de l'esprit de décision et du dévouement des fonctionnaires en place. Des spécialistes ont oeuvré pour introduire des changements et pour que l'on accorde la priorité à l'alphabétisation. Cependant, les administrations ont une marge de manoeuvre limitée, elles ne sont que les prolongements des élus. Finalement, la plupart des décisions afférentes aux changements de politique, aux priorités et aux crédits budgétaires sont politiques. Il faut aussi tenir compte du climat économique et social des provinces, de l'attitude du parti politique au pouvoir, enfin de la conscience des ministres chargés de l'éducation de base des adultes. Lorsque le pouvoir d'administrer les programmes locaux est décentralisé, et appartient à des conseils locaux, ces organes doivent décider quelles sont les priorités et les budgets ou les subventions. En période d'inflation et de restrictions, les décisions ne sont pas prises à la légère; elles ont souvent un caractère politique.

Actuellement, l'éducation de base des adultes apparaît comme un domaine qui mérite l'attention des gouvernements provinciaux, en grande partie parce que le fédéral a cessé de subventionner les CPFP d'un niveau inférieur à la 7e année d'études. Pendant l'année financière 1979-1980, la CEIC a dépensé 70 058 289 dollars pour des CPFP donnés à plein temps au Canada. Ce montant comprend des frais de scolarité et des allocations de formation; il aura été dépensé en grande partie pour des élèves inscrits à des cours d'un niveau supérieur à la 7e année d'études. Il n'y a pas de système interprovincial normalisé qui permette de faire des statistiques sur l'EBA, sur les inscriptions aux cours d'alphabétisation, ni sur les dépenses connexes. Toutefois, par rapport aux crédits affectés à l'enseignement dans les provinces, les dépenses afférentes à l'éducation de base des adultes et à l'alphabétisation sont minuscules. Lorsqu'on détermine que l'instruction de base des adultes est une priorité qui exige de nouvelles initiatives, on débloque des crédits, mais les affectations budgétaires globales ne les reflètent pas toujours.

Si les initiatives prises dans les provinces en matière d'alphabétisation et d'EBA apparaissent encourageantes, c'est parce que le Canada est parti de zéro ou presque. En effet, dans d'autres domaines de l'enseignement, ces initiatives seraient considérées comme normales. Il est encore trop tôt pour déterminer si elles se traduiront par des programmes provinciaux durables ou par des expériences encouragées quand il y a des surplus de trésorerie et arrêtées dès qu'il y a un déficit budgétaire. Les gouvernements doivent se demander si l'éducation de base des adultes est un droit ou un privilège. S'ils considèrent que c'est un "droit", il faut qu'ils agissent en conséquence et prennent les mesures voulues. S'ils estiment au contraire que c'est un "privilège", c'est qu'elle relève surtout, à leur avis, des oeuvres de charité, car les adultes défavorisés ne peuvent généralement s'offrir le luxe de payer des frais de scolarité. La nature même de l'alphabétisation exige que l'on tranche cette question fondamentale.

L'apprentissage est un droit de l'homme
Les idées transforment les mots en
Pensées, car l'homme est un animal pensant.
L'éducation conduit l'homme à la connaissance.
La lecture exerce son esprit et augmente ses capacités.
Les capacités ne comptent guère s'il n'y a pas de possibilités!
Or, notre tâche d'alphabétiseurs consiste à créer des possibilités
afin d'étancher
La soif d'apprentissage de l'homme.
(Fort Erie Literacy Council)

Selon un rapport* publié en 1979 par le Conseil international d'éducation des adultes (CIEA), pour qu'un travail d'alphabétisation soit durable, il faut: un engagement national, une participation populaire, une coordination, une mobilisation, une motivation, enfin un droit reconnu. Les deux premiers sont "politiques" parce qu'ils découlent d'une ligne de conduite gouvernementale; les deux suivants sont "techniques", car ils ont trait à l'application des deux premiers; enfin, les deux derniers sont moins nettement définis, mais ils font néanmoins partie de l'effort d'alphabétisation. Les expériences menées dans le monde prouvent que l'on retrouve ces six éléments dans les campagnes d'alphabétisation qui ont réussi.

Au Canada, l'éducation est de compétence provinciale. On conçoit donc que ces principes doivent être d'application provinciale. Mais l'inflation, le chômage et les demandes d'autres types de programmes d'éducation et de formation peuvent, dans bien des cas, faire passer l'alphabétisation des adultes au dernier rang des priorités.

Bien que les deux premiers principes formulés par le CIEA ne soient pas implantés au niveau national, ils sont fortement appuyés par une multitude de personnes de tout le pays dans leurs milieux. Par ailleurs, dans certaines localités et régions, les quatre autres principes sont manifestement mis en application grâce aux efforts de diverses organisations bénévoles et associations professionnelles. Certaines, comme le Frontier College et le Congrès du travail du Canada, oeuvrent depuis longtemps à améliorer les perspectives des adultes peu instruits, d'autres ne sont apparues que récemment. Mais dans tous les cas, il semble y avoir renouveau dans le domaine de l'alphabétisation des adultes depuis 1976. Les pages qui suivent présentent un survol des plus récentes entreprises.

A. Frontier College

Frontier College, la plus ancienne institution d'éducation des adultes du Canada, est depuis longtemps au service des sous-instruits installés aux confins de notre pays.[95] Depuis sa création en 1899, ce collège a mis en oeuvre des programmes dans les endroits les moins peuplés du Moyen-Nord et de l'Arctique. Ces dernières années cependant, tout en poursuivant son action dans les régions éloignées, il a aussi oeuvré dans les zones urbaines du sud de l'Ontario.

* The World of Literacy (Le monde de l'alphabétisation).

1. Historique

En 1899, consterné par les conditions de travail et de vie des ouvriers des chemins de fer, des mines et des camps de bûcherons du nord de l'Ontario où il prêche la parole de Dieu, Alfred Fitzpatrick donne au collège son impulsion initiale. Il abandonne son ministère et commence à négocier avec le gouvernement et avec des directeurs de camps pour obtenir des bibliothèques et des salles de lecture pour les travailleurs. Il invite des jeunes, le plus souvent des étudiants à enseigner pendant un été, parfois une année.

L'un de ces professeurs volontaires, las d'attendre sans rien faire que les ouvriers aient terminé leur travail, enfile un bleu de travail et se met à l'ouvrage avec eux. C'est ainsi que naît en 1902 le professeur-ouvrier.

Pendant les vingt premières années de notre siècle, Frontier College se développe rapidement au fur et à mesure de la mise en valeur du pays. En 1904, des professeurs-ouvriers travaillent déjà dans des camps, hors de l'Ontario; et en 1919, plus de six cents maîtres ont déjà exercé dans toutes les provinces du Canada, exception faite de l'Île-du-Prince-Édouard. De 1922 à 1931, le gouvernement fédéral a autorisé Frontier College à décerner des grades universitaires, mais pendant la plupart de son existence, le collège n'a pu délivrer ni grade, ni diplôme, ni attestation. Son programme est entièrement axé sur l'enseignement populaire. Depuis le début du siècle, des milliers de jeunes gens ont été professeurs-ouvriers à Frontier College; c'est le cas notamment de grands esprits comme les docteurs Benjamin Spock et Norman Bethune.

2. Le modèle du professeur-ouvrier

Au début, les camps de travail étaient surtout peuplés d'ouvriers immigrants exploités parce qu'ils étaient à peine alphabètes dans leur langue maternelle et ne connaissaient pas la langue de leur nouveau pays. Ces hommes vivaient isolés, dans des conditions très sommaires; ils n'avaient donc que peu de chances de s'intégrer à la vie sociale et culturelle du Canada. Fitzpatrick se rendit compte qu'il fallait surtout leur dispenser un enseignement linguistique dans le cadre du processus général d'acculturation. Les professeurs-ouvriers cherchaient non seulement à enseigner l'anglais et à faire de l'alphabétisation, mais encore à inculquer à leurs élèves des idéaux de civisme et d'action sociale.

Frontier College continue à avoir recours aux "professeurs-ouvriers" chaque fois que cela est possible, parce que les rapports établis au travail entre le "professeur" et son "élève" facilitent les échanges d'idées. La "salle de classe" peut être le coin tranquille d'un bar, une salle "réservée au personnel" d'une entreprise ou la salle inutilisée d'un établissement pénitentiaire à sûreté minimale.

Les sujets étudiés sont fixés par les membres de la collectivité; ils répondent donc aux besoins de ces derniers. L'enseignement de l'anglais aux immigrants est souvent une priorité dans les camps miniers ou de bûcheronnage. Frontier College organise aussi des programmes d'alphabétisation, de comptabilité élémentaire, de diététique et d'hygiène, de contraception, enfin d'administration d'un journal communautaire ou d'une coopérative de distribution. Il le fait chaque fois que la collectivité éprouve un besoin auquel un professeur-ouvrier peut répondre.

3. Le programme d'éducation communautaire

Frontier College envoie des professeurs dans des collectivités lointaines quand il n'y a pas d'autres possibilités. Beaucoup de ces collectivités manquent de fonds: l'incertitude des emplois saisonniers et la nécessité pour leurs habitants de faire appel à de l'aide sociale désorganise leur vie. On ne peut y placer des professeurs-ouvriers sans prendre le travail d'un résident local. C'est ce qui a conduit Frontier College à mettre au point son programme d'éducation communautaire et à envoyer des agents extérieurs travailler à plein temps dans certaines collectivités. Chaque collectivité verse à l'agent sa rémunération et lui rembourse ses frais, mais c'est un organisme public ou privé qui finance; elle joue en fait le rôle de patron car elle a le droit d'engager, de renvoyer et de donner des directives à son éducateur. Au début, ce pouvoir peut choquer ses membres. En effet, comme on leur a demandé pendant longtemps de respecter des règles fixées par des conseillers ou des organismes de l'extérieur, il peut les perturber. C'est pourquoi les professeurs de Frontier College ont pour devise d' "aider les gens à prendre leur vie en main".

4. Programmes récents

À l'heure actuelle, les nouvelles initiatives sont axées sur des projets spéciaux de recrutement, de formation et de soutien d'alphabétiseurs bénévoles, à l'intention des adultes involontairement laissés pour compte dans les milieux urbains. Ces projets incluent le tuteurage d'adultes physiquement et mentalement handicapés, d'anciens détenus, de travailleurs victimes d'accidents du travail, de travailleurs du vêtement, d'ouvriers agricoles, etc. Un guide du tuteur sera bientôt publié de même que des matériels de formation des formateurs et d'aide à la formation par les groupes de leurs formateurs. Des brochures d'apprentissage autodidactique ont déjà été publiées à l'intention des tuteurs et des étudiants, parmi lesquelles Learning and Teaching with Common Sense, About Teaching, We are Able et What can I Say?

Pour répondre aux besoins d'alphabétisation des anciens détenus, le Collège a lancé un programme majeur de placement (le programme HELP) en Ontario et au Manitoba. L'objectif: d'abord offrir un emploi stable, pour mieux asseoir une éducation constructive.

Frontier College est une institution qui repose entièrement sur les professeurs-ouvriers, les éducateurs communautaires, et les gens des localités qu'ils desservent. Ce n'est pas un établissement d'enseignement officiel, et il n'y a pas de programme d'études. Le collège possède un petit bureau à Toronto où se trouve un personnel réduit qui recrute des professeurs-ouvriers et des éducateurs communautaires, a des entretiens avec eux et leur donne des instructions. Ce personnel envoie aussi du matériel sur place; il a des contacts avec des organismes et des individus disposés à fournir bénévolement un appui tant aux professeurs-ouvriers qu'aux éducateurs communautaires. Un petit centre d'information sur l'alphabétisation, "La pièce du fond", a été mis sur pied; il est à la disposition de toutes les personnes qui s'occupent d'alphabétisation des adultes.

B. Participation des syndicats

L'alphabétisation intéresse les syndicats depuis qu'ils existent. La première centrale syndicale du Canada a fait adopter les principes de la scolarité gratuite et obligatoire, et de l'égalité d'accès à l'enseignement. Des programmes d'alphabétisation destinés aux syndiqués et aux travailleurs ont été organisés grâce à la Workers' Education Association. Le Congrès du travail du Canada (CTC) apporte sa contribution à

Frontier College depuis de nombreuses années; avec les syndicats qui lui sont affiliés, il aide à placer des professeurs-ouvriers et dirige des sessions d'orientation du personnel de ce collège. Le personnel d'éducation du CTC ainsi que les agents d'éducation d'autres syndicats ont pris part à des projets locaux, régionaux et nationaux menés dans le cadre des programmes d'alphabétisation.

Le CTC a un comité permanent de l'éducation ouvrière qui sensibilise ses membres aux problèmes posés par l'EBA et l'enseignement du français et de l'anglais, langue seconde, aux travailleurs. Un programme national d'orientation apprend aux syndiqués à aider les travailleurs à recevoir des prestations et résoudre leurs problèmes personnels.

Des organisations ouvrières et des syndicats mettent sur pied des programmes d'EBA sur les lieux de travail et dans leurs locaux. En outre, beaucoup de syndiqués donnent des cours particuliers d'alphabétisation dans le cadre de projets d'extension des services. Le projet I CARE (Individual Community Adult Reading Education) de Douglas College (New Westminster, C.-B.) en est un exemple. Il en est de même du programme bénévole d'alphabétisation du College of New Caledonia, à Prince George (C.-B.). Ces deux collèges font appel à des répétiteurs qui sont membres du syndicat des fonctionnaires de la Colombie-Britannique. Le collège communautaire de Vancouver collabore avec la section 452 de la Fraternité unie des charpentiers et menuisiers et avec la section 602 du Syndicat de la construction et des manoeuvres. La première a mis en oeuvre un programme pendant deux ans, et la deuxième pensait en lancer un à la fin de 1980, mais cela ne s'est pas fait. Dans les deux cas, on avait prévu un enseignement dispensé dans des locaux du syndicat, qui porterait sur le métier des élèves et sur leur vocabulaire syndical et professionnel. ÀToronto, des cours d' "anglais au travail" ont été donnés dans des usines à des ouvriers qui en avaient besoin.

Lors des congrès biennaux du CTC de Québec (1978) et de Winnipeg (1980), le Syndicat canadien de la Fonction publique, le Syndicat des magasins de détail, de gros et des Grands Magasins, enfin, l'Union internationale des travailleurs unis de l'alimentation et de commerce (sic) ont présenté des résolutions pour que le CTC exige une législation sur la formation des travailleurs. Le CTC demande instamment au Canada de ratifier la convention nº 140 de l'Organisation internationale du travail. Or, s'il ratifiait cette convention, le Canada devrait: "formuler et appliquer une politique destinée à promouvoir ... l'octroi de congés-éducation payés à des fins: a) de formation à tous les niveaux; b) d'éducation générale, sociale ou civique; et c) d'éducation syndicale" (article 2 de la Convention 140). Le récent rapport de la Commission d'enquête sur le congé-éducation et la productivité (Adams, Draper et Ducharme, 1979) signale qu'il faudra à l'avenir accorder un degré de priorité supérieur à l'alphabétisation. Les auteurs proposent que les employeurs soient tenus par la loi d'accorder un congé payé à leurs employés inscrits à des programmes d'alphabétisation pour que ces derniers puissent assister à leurs cours. Le fonds d'alphabétisation qui serait créé dans ce but permettrait d'indemniser les employeurs. Le congé payé pour études comme moyen pratique de mettre l'EBA à la portée des travailleurs a fait preuve de succès dans certains pays d'Europe, notamment en Suède. Il faut aussi se rappeler toutefois que près des deux-tiers de la population sous-instruite sont sans emploi et par conséquent ne sont pas comptés dans la population active du Canada.

Cette faible participation des Canadiens sous-instruits dans le milieu du travail inquiète le Groupe de travail parlementaire sur les perspectives d'emploi pour les années 80 (président: Warren Allmand) qui dans son rapport Du travail pour demain

(1981) formule plusieurs recommandations de lutte contre l'analphabétisme fonctionnel, dont l'adoption d'un Programme national du droit de lire échelonné sur dix ans.

C. World Literacy of Canada

Il s'agit d'un organisme canadien privé qui a été créé au début des années 1950. Il s'est surtout occupé de programmes d'enseignement "non formels" dans le Tiers Monde. Il a longtemps appuyé l'oeuvre de Welthy Honsinger Fisher en Inde, et continue à beaucoup s'intéresser à ce pays. Ces dernières années, World Literacy of Canada (WLC) a augmenté son engagement en participant à des projets dans d'autres pays, y compris le Canada.

En 1974, lors de son assemblée générale annuelle qui se tient à Ottawa, WLC s'intéresse à l'alphabétisation des adultes canadiens. L'intérêt suscité par cette réunion conduit WLC à entreprendre un projet canadien par an. Le premier d'entre eux commence en juin 1975 et vise à déterminer: la population cible canadienne qui a besoin d'alphabétisation; les programmes d'alphabétisation qui fonctionnent au Canada; enfin, à échanger les résultats obtenus avec des organismes et des personnes intéressées pour prévoir le travail à réaliser. WLC diffuse les éléments recueillis par le truchement d'un rapport (Thomas, 1976) et d'une conférence qui a lieu à Toronto en mai 1976.

Cette conférence sur l'alphabétisation et l'EBA attire 140 délégués venus des quatre coins du Canada, et rassemble des fonctionnaires, des professeurs, et des coordonnateurs de collèges communautaires, des bibliothécaires, des alphabétiseurs volontaires et des administrateurs de conseils scolaires. C'est la première manifestation de ce genre qui se tient au Canada depuis les années 1960. La première journée est marquée par un exposé sur la campagne d'alphabétisation britannique au cours duquel des extraits d'On the Move, une réalisation de la BBC, sont présentés. Après deux autres journées de discours, de tables rondes, de séances de travail et de débats sur l'alphabétisation au Canada, les présents formulent trente recommandations. Ces recommandations sont regroupées sous trois rubriques: 1) la prise de conscience; 2) la création d'un réseau de communication et 3) les questions afférentes à l'enseignement.

Cette conférence donne lieu à de grandes effusions d'enthousiasme; elle approfondit le dévouement à la cause de l'alphabétisation des adultes et permet aux alphabétiseurs du Canada de resserrer les liens de solidarité qui les unissent. Bien des initiatives prises ultérieurement en découlent. C'est ainsi qu'au début de 1977, des bibliothécaires organisent une journée de travail sur l'alphabétisation pour leurs confrères de Toronto. Certains d'entre eux commencent à se réunir après cette manifestation pour déterminer l'action qu'ils mèneront dans les bibliothèques du Canada. Par ailleurs, le travail d'alphabétisation qui se fait en Grande-Bretagne impressionne favorablement beaucoup de délégués qui cherchent à suivre l'exemple de ce pays.

D. Rassemblement canadien pour l'alphabétisation

Le Rassemblement canadien pour l'alphabétisation est issu du projet canadien de WLC. Les délégués à la conférence de 1976 chargent WLC de donner suite à leurs recommandations et WLC accepte de maintenir le directeur du projet en question à son poste.

L'année suivante, le Rassemblement répond à des demandes de renseignements, fournit des éléments pour des recherches, organise des conférences et des séances de travail. Il essaie de trouver des fonds, mais les résultats obtenus sont assez mauvais

dans l'ensemble. Il consacre beaucoup de temps et d'énergie aux lettres de demande de renseignements, aux contacts avec les fondations, à la rédaction de propositions pour exercer des pressions auprès du gouvernement fédéral, des gouvernements provinciaux, etc. Le manque de fonds n'est toutefois pas un problème nouveau pour lui, car il n'avait pas de source régulière de financement pendant sa première année.

Un noyau de personnes de Toronto et des environs avait commencé à se réunir assez régulièrement suite à la Conférence de 1976, pour faire le point des progrès accomplis et déterminer les directions à suivre. Au fur et à mesure que de nouveaux groupes se constituaient, ils restaient généralement en contact avec ce "noyau" torontois. Le premier numéro canadien de LITERACY/ALPHABÉTISATION paraît au printemps de 1977. Il s'agit d'une revue modeste, trimestrielle, qui contient des articles, des critiques de livres et des listes de publications nouvelles sur l'alphabétisation des adultes. Le volume de travail augmentant au Canada, et l'organisation-mère ayant des difficultés financières, on décide de la séparer de son émanation canadienne.

La conférence durant laquelle le Rassemblement canadien pour l'alphabétisation a été fondé avait pour thème l' "Alphabétisation des adultes pendant les années 1970". Cette manifestation, organisée par un petit groupe de personnes dans le cadre du "Projet canadien de formation de base des adultes" est bilingue et se tient au collège Algonquin (Ottawa) à la fin d'octobre 1977. Elle attire 200 délégués venus d'un peu partout au Canada et se dote d'un comité provisoire chargé de maintenir les diverses régions du Canada en contact.

Le Rassemblement publie une bibliographie annotée d'EBA qui traite de la question des niveaux d'alphabétisation et un rapport bilingue sur la conférence, dont il se sert pour une campagne de recrutement au début de 1978. Signalons aussi que divers médias s'intéressent de plus en plus à l'alphabétisation des adultes. La diffusion du documentaire "Can't You Read?" en janvier 1978 dans le cadre de "Fifth Estate", une émission de Radio-Canada, contribue beaucoup à légitimer l'analphabétisme et ouvre la voie à une évolution. Le Rassemblement a fourni des personnes pour aider à réaliser cette émission depuis l'été 1976, et il ne peut guère constituer un réseau ni établir des contacts car ses ressources sont presque épuisées. Une subvention de 1 000 dollars, qui lui est accordée d'urgence par l'Église Unie du Canada, lui permet de conserver son bureau jusqu'à ce qu'il ait des rentrées (cotisations et autres revenus).

Au printemps de 1978, il prépare deux nouvelles publications: A Directory of ABE Programmes in Canada (Anderson et al., 1979) et A Canadian Adult Basic Literacy Resource Kit (Thomas, 1979). La revue LITERACY/ALPHABÉTISATION continue à être publiée tous les trimestres. Le Rassemblement devient un organisme sans but lucratif, puis il est enregistré comme oeuvre de charité. Il tient sa première assemblée générale en septembre 1978; élit son conseil d'administration dont Charles Craig, un Ontarien, devient président. À la même époque, son directeur général quitte Toronto et le Rassemblement décide de fermer son bureau à la fin de l'année pour des raisons financières. Depuis la fin de 1978, le Rassemblement est devenu un réseau de volontaires. Son conseil d'administration et les membres lui permettent de continuer à jouer un rôle et à prêter des services. Il s'est surtout occupé de la parution de LITERACY/ALPHABÉTISATION.

Le Comité exécutif du Rassemblement a alternativement son siège dans l'Ouest et dans l'Est du pays. Au printemps de 1981, une conférence organisée grâce surtout aux ressources locales dont disposait le Comité alors établi en Alberta a attiré des délégués de tout le pays et a donné un second souffle au Rassemblement. À l'automne de 1981, Terre-Neuve accueillait la présidence et le Comité exécutif. Il a été décidé

lors d'une réunion de planification tenue au début de 1982 de mettre l'accent sur l'idée du rassemblement, de produire une trousse d'information et de resserrer les liens avec les confrères francophones.

Des ramifications locales et provinciales du Rassemblement se sont développées, notamment à Toronto et en Alberta. Dans la ville-reine, le Metropolitan Toronto Movement for Literacy (MTML) publie grâce à une subvention du gouvernement provincial le journal Starting Out distribué aux alphabétiseurs et à leurs étudiants de tout l'Ontario; les pages du journal sont à la disposition des étudiants en voie d'alphabétisation. En Alberta, le Movement for Alberta Literacy s'est récemment constitué en société en vertu de la Alberta Societies Act et a pris le nom de Alberta Association for Adult Literacy. D'autres groupes provinciaux et locaux sont en train de se former. Ils permettent de constituer des réseaux, d'exercer des pressions quand des questions d'alphabétisation sont en jeu, et enfin d'organiser des sessions de perfectionnement professionnel et de formation des alphabétiseurs; certains publient un bulletin ou un périodique. Au fur et à mesure de leur création, les groupes provinciaux se font représenter au Conseil d'administration du Rassemblement.

En 1976, on espérait créer un organisme non gouvernemental pour: rapprocher les personnes qui travaillent sur le terrain sous diverses autorités; aborder publiquement les questions d'intérêt commun; enfin, favoriser l'alphabétisation dans les provinces, les régions et les localités. Le Rassemblement a survécu à titre de fédération de personnes et d'organismes qui participent à des programmes d'alphabétisation, mais il lui est difficile de fonctionner sans crédits ni personnel de bureau rémunéré. Il a des membres dans toutes les provinces et dans les deux territoires du Canada. En outre, son conseil d'administration comprend des représentants des gouvernements provinciaux, des collèges communautaires, des conseils scolaires, des bibliothèques, de la Laubach Literacy of Canada, de Frontier College et de l'association d'EBA de la Colombie-Britannique. Ainsi, certains observateurs trouvent peut-être qu'il y a des doubles emplois et un manque de coordination, mais des liens se tissent néanmoins entre les divers organismes qui se sont créés pour répondre aux besoins d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes.

E. Laubach Literacy of Canada

Un autre organisme qui s'est considérablement développé au Canada depuis 1976 est la National Affiliation for Literacy Advance (NALA). Au moment de la conférence de cette année-là, cinq ou six conseils d'alphabétisation seulement employaient la méthode Laubach, dont Halifax et Hamilton étaient les bastions. Ces deux villes sont encore très importantes dans l'utilisation de la méthode Laubach au Canada, mais 50 autres conseils d'alphabétisation sont désormais affiliés à cet organisme. La plupart d'entre eux se trouvent dans les Maritimes, mais il y en a plusieurs en Ontario; en outre, d'autres se créent dans les secteurs anglophones du Québec. La méthode Laubach a aussi été enseignée dans les Prairies par Martha Lane, la coordonnatrice du groupe de femmes bénévoles de l'Église luthérienne (LCW).

Le premier conseil d'alphabétisation de la Nouvelle-Écosse a été fondé dans le comté de Lunenburg en 1970 par une femme de pasteur luthérien. En 1974, la NALA crée une région Est qui a son siège à Halifax, puis elle se développe régulièrement sous l'impulsion de dirigeants locaux. Elle envoie des représentants en 1976 à la conférence sur l'alphabétisation de Toronto et, un an plus tard, à l'assemblée biennale de leur organisation en Californie. Pleins d'enthousiasme et forts de l'appui que leur avait promis le personnel du siège à Syracuse (État de New-York), ils sont allés de l'avant! En effet, la région Est a organisé des assemblées tous les deux ans, successivement à

Halifax, 1977; Hamilton, 1979 et Moncton, 1981. La NALA canadienne est maintenant devenue autonome avec l'appui de Laubach Literacy International. Son siège social est à Saint Jean, Nouveau-Brunswick.

F. Literacy Volunteers of America (LVA)

Cet organisme bénévole participe à la conférence de Toronto de 1976 où il fait part de son action aux Canadiens qui y assistent. La bibliothèque municipale de Regina passe ensuite un contrat avec les LVA qui organisent une séance de formation en 1977. Des Canadiens de London (Ontario), Saint-Jean (Terre-Neuve), Kingston (Ontario), etc., vont à Syracuse (État de New York) recevoir une formation avant de commencer leurs divers programmes et le personnel des LVA dirige des séances de formation en Saskatchewan et à Toronto. Ainsi, les méthodes des LVA sont appliquées dans plusieurs endroits du Canada.

G. Les bibliothèques

La participation des bibliothèques à l'alphabétisation et leur appui aux programmes communautaires pertinents se sont beaucoup accrus depuis 1976, année où un groupe de bibliothécaires a présenté un exposé à la Conférence sur l'éducation de base et l'alphabétisation des adultes qui s'est tenue à Toronto. Les bibliothécaires s'intéressent beaucoup à la lecture, et peuvent soutenir de diverses façons les projets communautaires d'alphabétisation des adultes. Leur plaidoyer pour une cause qui n'est normalement pas la leur est louable. Leur action au Canada a été renforcée par leur connaissance des initiatives prises par les associations de bibliothécaires d'Australie, de Grande-Bretagne et des États-Unis dans leurs pays respectifs.

Parmi les groupes qui se sont constitués au Canada, il faut citer: l'Ontario Literacy Guild qui a fait suite à un comité de l'Association des bibliothèques de l'Ontario; un comité de l'Association des bibliothèques de l'Alberta; enfin le comité d'action pour l'alphabétisation de la Canadian Library Association. Ces groupes ont beaucoup fait pour appeler l'attention des bibliothécaires et des administrateurs de bibliothèques sur l'alphabétisation lors d'assemblées annuelles et de séances spéciales de formation. En conséquence, des bibliothécaires ont proposé leurs services à divers organismes d'alphabétisation, et ils ont fait un travail utile de recherche et de répertoriage de collections d'ouvrages sur l'initiation à la lecture. Certaines bibliothèques sont allées jusqu'à mettre sur pied un programme d'enseignement. Le numéro d'août 1980 du Canadian Library Journal fait un bilan des activités d'alphabétisation entreprises par les bibliothèques dans tout le pays.

H. Les médias

Comme nous l'avons indiqué précédemment, les médias s'intéressent à la question de l'alphabétisation. Des journaux et de grands quotidiens ont joué un rôle utile en mettant l'accent sur certaines anecdotes pathétiques et sur des réalisations dans le domaine de l'enseignement de base, notamment à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation (le 8 septembre). Des radiodiffuseurs locaux et nationaux apportent aussi leur contribution en diffusant des annonces et des entretiens auxquels le public peut participer grâce au téléphone. Le réseau de télévision CTV a présenté des interviews et d'autres émissions sur l'alphabétisation. Nous avons précédemment fait état d'efforts accomplis par des sociétés provinciales de diffusion. Signalons que l'Office national du film du Canada a réalisé un film en français sur l'analphabétisme.

Tous les médias ont un rôle à jouer en matière d'alphabétisation. Ce sont la radio et la télévision qui ont le plus d'impact sur la population cible. Elles excellent à motiver les gens et peuvent se révéler utiles pour les instruire. Les journaux et les

imprimés sensibilisent très bien le public. Ils font connaître à la population les besoins des programmes et les possibilités qu'ils offrent. En effet, les personnes qui savent lire transmettent souvent à leurs proches analphabètes les renseignements voulus.

Toutefois, les efforts des médias doivent être coordonnés avec ceux d'autres organismes communautaires pour être fructueux.

I. La souplesse des programmes

Quand les communautés peuvent prendre en main leurs projets d'alphabétisation, on obtient divers types d'organisations qui dépendent de leurs ressources. Selon la Déclaration de Persépolis: "les intéressés seront d'autant plus motivés que seront données à chaque communauté les possibilités de réaliser elle-même le projet d'alphabétisation." Beaucoup de types d'organisations sont apparus au Canada, surtout à l'échelon des collectivités. On ne saurait faire mention de tous. Les programmes communautaires d'alphabétisation ont réussi dans la mesure où ils se sont adaptés avec souplesse à des besoins locaux. Dans certaines parties du pays, des spécialistes de l'éducation des adultes et de l'apprentissage ont lancé des programmes d'enseignement privés et payants.

Les initiatives les plus intéressantes qui ont été prises en matière d'alphabétisation dans les années 1970 sont les cours particuliers donnés à domicile ou dans un cadre communautaire, à des heures fixées à la convenance des répétiteurs et des élèves. Le bénévolat des répétiteurs est une motivation puissante pour les élèves car ils se rendent compte que leurs progrès intéressent vraiment quelqu'un. La méthode employée est très différente de celle des cours traditionnels pour lesquels il faut un minimum d'inscrits. Après des cours particuliers, les élèves sont en général plus disposés à suivre un enseignement donné en petits groupes.

Au seuil de l'année 1980, il apparaît que les demandes d'aide augmenteront quand de nouveaux programmes s'avéreront nécessaires et au fur et à mesure que la société sera confrontée aux réalités économiques et socio-politiques du "village mondial". Pour les spécialistes de l'éducation des adultes, il faudra dégager des priorités tout en évitant les doubles emplois pour que les services aux adultes soient les meilleurs possibles. Les efforts communautaires d'alphabétisation et l'emploi judicieux de volontaires demeureront la clé du succès des programmes locaux; ils pourront même servir d'exemple. Quoiqu'il en soit, des travailleurs dévoués essaient partout au Canada de généraliser l'alphabétisation, et nombreux sont les adultes canadiens satisfaits des connaissances nouvelles qu'ils ont acquises grâce à eux. Certaines personnes âgées, qui avaient abandonné tout espoir de lire ou d'écrire, peuvent désormais communiquer avec des parents éloignés, lire le journal, et donner une dimension nouvelle à leur existence. Ce ne sont plus des "oubliées" parce qu'un jour on s'est occupé d'elles.

> Nombreux sont ceux qui voudraient changer les règles de l'EBA... Certains théoriciens persuasifs voudraient politiser l'éducation de base des adultes pour créer une Pédagogie de l'opprimé destinée à motiver les élèves en les rendant plus conscients des forces politiques, économiques et sociales qui influent sur la situation des défavorisés. Certains éducateurs veulent faire de l'EBA une vocation et la subordonnent à la formation professionnelle. D'autres voudraient la socialiser en l'intégrant dans un programme complet de services sociaux. D'autres encore voudraient la rendre académique...[96]

Ainsi, on parle de politiser l'EBA, d'en faire une vocation, de la socialiser ou de la rendre académique "pour accroître les chances de ceux qui jouent le jeu".[97] On déploie, pour atteindre les adultes sous-instruits, des stratégies qui diffèrent selon la philosophie, le métier ou le statut professionnel des responsables. Selon la citation qui précède, la politisation conduit à la libération personnelle, à la transformation sociale et, dans certains cas, à la révolution. Dans les sociétés industrielles, les trois autres stratégies tendent à "acculturer" la population, à la faire se conformer aux normes de la société dominante. Beaucoup d'adultes sous-instruits estiment que ce processus d'acculturation, de domestication même, peut les couper irrémédiablement de leur milieu.

On considère en général que l'instruction permet d'accéder à une "vie agréable" et à niveler les inégalités sociales héréditaires. Toutefois, les systèmes les plus conformes aux normes de la bourgeoisie ne sont pas toujours ceux qui conviennent le mieux à la classe ouvrière. L'admettre conduit à rendre l'EBA "populaire", c'est-à-dire à l'enraciner dans la vie communautaire des sous-instruits. Cela peut se refléter dans les méthodes et les programmes des cours quand les élèves viennent de quartiers différents, ou dans les programmes d'éducation communautaires des quartiers défavorisés. Cette démarche tient compte de facteurs culturels locaux. Le désir d'autonomie et l'amour-propre sont des facteurs plus motivants que la promotion sociale et professionnelle.

Ces idées nous font mesurer toute la complexité de l'EBA. Les différences de méthodes découlent de ce que l'on prévoit au nom des bénéficiaires. On a tendance à "ne pas voir" les adultes sous-instruits dans notre société. Les statistiques et les programmes révèlent, certes, leur existence, mais quand on établit des programmes, on entre dans le domaine de la conjecture. Néanmoins, pour des raisons d'équité et pour permettre l'accès de tous à l'instruction, il faut examiner les circonstances et proposer des stratégies propres à faciliter l'apprentissage. Comme l'a dit M. Alan Thomas: "On ne peut forcer l'apprentissage, on le mérite."[98]

A. Les problèmes et leurs implications

1. Questions de compétence

Cependant, les subventions du gouvernement fédéral à l'enseignement représentent 20% du budget de l'éducation à tous les niveaux de l'administration publique (ce budget était d'environ 2,5 milliards de dollars en 1975).[99] La plupart de ces crédits sont redistribués par les provinces. On se souviendra que le gouvernement fédéral a dépensé plus de 70 millions de dollars pour le programme des cours préparatoires à la formation professionnelle en 1979-1980.

La situation paradoxale résultant de l'absence de politiques fédérales en matière d'éducation et du financement par le gouvernement fédéral de certains types d'enseignement a été préjudiciable jusqu'ici à l'EBA et à l'alphabétisation dans certaines provinces. Les coupures budgétaires et les réaffectations de crédits à l'échelon fédéral ont laissé un vide dans l'éducation des adultes, surtout en ce qui a trait à l'alphabétisation. Sans l'apport des crédits du PFMC, certaines provinces se sont révélées incapables de prendre des initiatives pour combler ce vide. Ces carences expliquent d'ailleurs pourquoi des groupes de volontaires et d'autres institutions comme les bibliothèques, ont organisé des cours d'alphabétisation.

Le bilan du chapitre V - Les solutions des provinces - du présent document est encourageant et prouve que le problème de l'analphabétisme des adultes débouche lentement sur une politique et sur le financement de programmes dans plusieurs provinces. Il reste à savoir si cela se traduira par une action permanente.

Il faut que les provinces prennent la direction des opérations d'EBA, non seulement en formulant et en finançant une politique, mais encore en délimitant les rôles des divers établissements publics. Dans les provinces où les collèges communautaires et les conseils ou les commissions scolaires répondent aux besoins d'apprentissage des adultes, il convient de déterminer le rôle que ces deux types d'organismes peuvent jouer le mieux pour éviter les tensions à l'échelon local et ne pas troubler indûment les élèves en leur proposant trop de matières à option ou de programmes différents. Il faut aussi tenir compte du rôle des bibliothèques, car leurs activités exigeront de plus en plus de fonds. Les provinces disposant d'un réseau de télévision éducative doivent aussi déterminer la part de financement à consacrer à ce réseau pour l'alphabétisation des adultes et ses activités dans ce domaine.

La nature des programmes d'EBA et les coûts nécessaires pour les appliquer exigent une collaboration au sein des collectivités locales. Souvent, on attribue les rôles et les ressources aux organismes qui sont les mieux à même d'effectuer les prestations de service. Cependant, il arrive parfois qu'il y ait des différends et des rivalités entre les établissements en concurrence pour des questions de comptage des effectifs ou de compétence territoriale. Il faut absolument éviter cela.

2. Politiques et financement

Seules deux provinces, la Colombie-Britannique et le Québec se sont dotées d'une politique d'EBA et d'alphabétisation et l'ont étayée par des crédits. D'autres provinces s'apprêtent à en formuler une et ont affecté des crédits à des programmes expérimentaux d'alphabétisation. Les politiques d'EBA sont plus souvent implicites qu'explicites. La présence d'un établissement d'enseignement dans une collectivité n'est pas une garantie en soi que les adultes sous-instruits accéderont à ses programmes d'EBA. C'est parfois le contraire, car cette présence inhibe les personnes qui ne sont jamais allées à l'école ou auxquelles l'école a laissé de mauvais souvenirs. Des efforts spéciaux sont nécessaires pour atteindre ce genre de clientèle.

Il faudrait considérer les services d'EBA comme le pivot de la formation permanente dispensée dans le secteur public. La qualité des services en question dépend toutefois de leur financement. Certains ont préconisé que le gouvernement fédéral donne des crédits aux provinces pour ouvrir des centres d'apprentissage à l'intention des adultes sous-instruits. La Commission d'enquête sur le congé-éducation et la productivité a demandé la création d'un fonds pour permettre aux employeurs d'alphabétiser leur personnel sous-instruit. Il faut des fonds non seulement pour couvrir les frais d'administration et d'enseignement, mais encore pour verser des allocations aux élèves éventuels.

La question de savoir si les bénéficiaires des programmes d'alphabétisation et d'EBA doivent payer leurs cours suscite des divergences. Pour certains spécialistes, l'alphabétisation doit être gratuite, parce que c'est un droit. Pour d'autres, il vaut mieux que ceux qui le peuvent paient des frais de scolarité symboliques, car ils en retirent un sentiment de fierté et une motivation qui éliminent les stigmates de la charité.

3. Les groupes spéciaux de la population

Apprends, homme dans la maison de fous!
Apprends, homme dans la prison!
Apprends, femme dans la cuisine!
Apprends, sexagénaire!
Il faut que tu domines la situation.
Découvre l'école, toi le sans-abri.
Procure-toi la connaissance, toi qui es gelé!
Toi qui as faim, empare-toi d'un livre; c'est une arme.
Il faut que tu domines la situation.

(Éloge de l'apprentissage)
Bertold Brecht

Tout au long du présent document, nous avons parlé de la population adulte sous-instruite dans son ensemble. En décrivant les initiatives actuellement prises en matière de programmes, nous nous sommes surtout attachés aux activités destinées aux personnes dont la langue maternelle est l'anglais ou le français. Il existe toutefois au sein de la population sous-instruite, des groupes que nous n'avons pas encore examinés. Il s'agit des détenus, des personnes atteintes d'incapacités physiques et mentales, des autochtones, des immigrants analphabètes dans leur langue maternelle, des femmes, des personnes âgées et des jeunes.

Les détenus. -- Selon des chiffres du Service correctionnel du Canada, 39,5% des détenus des établissements pénitentiaires fédéraux avaient en 1981 un niveau de scolarité inférieur ou égal à la 8e année d'études (voir tableau 15). Ce taux dépasse de 10% celui des personnes qui ont le même niveau de scolarité dans l'ensemble de la population. Soixante dix-huit pour cent avait un niveau de scolarité de 10 années d'études ou moins ce qui est 30% plus élevé que la moyenne de la population. Ces chiffres sont fondés sur les déclarations des détenus. Plus du tiers des détenus n'ont pas déclaré leur niveau d'instruction, mais il y a plus de chances pour qu'ils se trouvent au bas de l'échelle de la scolarité qu'à son sommet.

Le tableau 15 indique le niveau d'instruction des détenus par région géographique. Si le pourcentage des adultes sous-instruits est plus élevé parmi les détenus que dans l'ensemble de la population, la répartition indique certaines analogies. Les plus forts taux de personnes n'ayant pas atteint la 5e année d'études se trouvent dans la région atlantique et au Québec (celui de la région atlantique est presque le double du taux national). La situation s'améliore plus on va vers l'ouest, et c'est en Colombie-Britannique que le taux est le plus faible. C'est encore dans la région atlantique et au Québec que les pourcentages de détenus qui ont de 5 à 8 années d'études sont les plus forts; ces pourcentages sont au-dessus de la moyenne nationale.

Tableau 15 **Niveaux d'instruction déclarés par les détenus de pénitenciers fédéraux, par régions dans lesquelles les établissements sont situés (1981)**

		Niveau d'instruction déclaré			Nombre total de détenus		
Région		Moins de 5 années	5 - 8 années	9 - 10 années	Instruction déclarée	Instruction non-déclarée	Grand total
Région atlantique	Nbre	42	264	162	525	368	893
	%a	15,6	12,7	7,0	8,8	10,1	9,3
	%b	8,0	50,3	30,9	100,0		
Québec	Nbre	103	710	758	1987	1060	3047
	%a	38,1	34,0	33,0	33,4	29,1	31,8
	%b	5,2	36,7	38,1	100,0		
Ontario	Nbre	61	537	651	1609	811	2420
	%a	22,6	25,8	28,3	27,0	22,3	25,2
	%b	3,8	33,4	40,5	100,0		
Région des Prairies	Nbre	39	300	375	894	944	1838
	%a	14,4	14,4	16,3	15,0	25,9	19,2
	%b	4,4	33,6	41,9	100,0		
Colombie-Britannique	Nbre	25	267	342	908	338	1246
	%a	8,9	12,8	14,9	15,3	9,3	13,0
	%b	2,6	29,4	37,7	100,0		
Autres[c]	Nbre	1	6	12	27	122	149
	%	0,4	0,3	0,5	0,5	3,3	1,6
	%	3,7	22,2	44,4	100,0		
Total	Nbre	270	2084	2300	5950	3643	9593
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	%	4,5	35,0	38,7	100,0		

a Le premier pourcentage de chaque région représente la répartition du total canadien de détenus et se lit sur le plan vertical.

b Le second pourcentage de chaque région représente la répartition à l'intérieur de la région et se lit sur le plan horizontal.

c Les détenus transférés à divers établissements pénitentiers provinciaux.

Source: Service correctionnel du Canada, février 1981

Les autochtones. -- Un récent sondage (Programme des Affaires indiennes et inuit, 1980) prouve que le taux d'inscription des autochtones dans les écoles élémentaires est proche du taux d'inscription national. Il révèle en outre que les Indiens et les Inuit fréquentent de plus en plus l'université depuis quelques années. Leur taux de persévérance jusqu'à la fin des études secondaires n'est toutefois que de 80%, alors qu'il est de 25% pour l'ensemble du pays. Chez les autochtones, où la natalité est plus forte que dans le reste du Canada, la population en âge de travailler augmente, mais le taux d'activité est inférieur à la moyenne nationale, et le taux de chômage, supérieur à cette dernière. L'amélioration des niveaux d'instruction provient en partie de ce que les Indiens ont pu administrer leurs écoles. Les Indiens sont cependant défavorisés du point de vue économique par rapport aux autres membres de la société.

Les handicapés. -- Depuis l'Année internationale des handicapés, 1981 nombreux sont ceux qui essaient d'améliorer le sort des aveugles, des sourds et des personnes atteintes de handicaps physiques et mentaux. On ne connaît pas les taux d'analphabétisme des diverses populations d'handicapés, mais on suppose qu'ils sont supérieurs à la moyenne nationale. Au Canada, on s'est efforcé ces dernières années d'intégrer les handicapés à la collectivité quand c'était possible.

Les immigrants. -- Le récent afflux de réfugiés indochinois au Canada s'est traduit par une augmentation de l'enseignement des deux langues officielles (anglais ou français, langue seconde). Parfois cette augmentation a poussé des anciens Néo-Canadiens à exiger aussi une formation linguistique. Dans les grands centres urbains, on s'occupe de cet enseignement. Dans les régions qui reçoivent de grands nombres d'immigrants, il est bien financé et organisé. Cela s'explique pour deux raisons: 1) les immigrants sont plus visibles que les analphabètes dans la société, et 2) le désir d'obtenir la citoyenneté du pays d'accueil et de s'y intégrer conduit à l'apprentissage des deux langues officielles. Certaines parties du Canada ne reçoivent pas beaucoup d'immigrants, sauf en période de crise internationale; un afflux important de réfugiés exige une répartition selon des contingents régionaux. L'enseignement de l'anglais ou du français, langue seconde, prend alors un regain de vitalité. Les rapports entre les cours de langue et les cours d'EBA ou d'alphabétisation varient d'une province à l'autre. Les clients des cours de langue seconde étant parfois des professionnels instruits, et leur âge allant de celui des enfants non encore scolarisés à celui des adultes les moins jeunes, la gamme des cours de langue seconde est plus étendue que celle des cours d'EBA ou d'alphabétisation. Les domaines de ces deux types de cours empiètent et il arrive que des immigrants peu instruits suivent des cours d'EBA ou d'alphabétisation après avoir appris à s'exprimer en anglais ou en français.

Les femmes. -- Le tableau 16 nous montre que les femmes sous-instruites sont particulièrement défavorisées.

Tableau 16 **Les taux de participation dans la main-d'oeuvre du Canada, Moyenne annuelle, 1980.**

Population	Total canadien %	15-24 ans %	25 + ans %	Homme %	Femme %
0 - 8 années de scolarité	43,7	48,4	43,3	61,6	25,7
Moyenne nationale	64,0	67,3	62,9	78,3	50,3

Source: Statistique Canada. La Main-d'oeuvre. Catalogue 71-001 mensuel. Décembre 1980. Ottawa.

Le recensement de 1976 a révélé qu'une famille sur dix était monoparentale et que 83.3% des 559 000 familles monoparentales étaient dirigés par des femmes. Beaucoup d'entre elles étaient âgées et veuves, en outre deux sur cinq étaient séparées ou divorcées. Les autres appartenaient surtout à la catégorie des parents célibataires. Trente-six pour cent des parents seuls n'ont pas atteint la 9e année d'études.[100] Il faut prévoir des garderies et des allocations adéquates si l'on veut que les jeunes mères de familles sous-scolarisées s'inscrivent à des cours d'EBA pour améliorer leurs connaissances. Il est toutefois intéressant de noter qu'en 1979-1980, le pourcentage des femmes qui ont suivi des cours préparatoires à la formation professionnelle et des cours de formation préparatoires à l'emploi du PFMC a été supérieur à celui des hommes. (Ces pourcentages ont été de 53,5% et de 56,3% respectivement.) Toutefois la participation des femmes au programme de formation institutionnel à plein temps est demeurée constante à 33%, comme pendant les trois années précédentes.[101]

Les personnes âgées. -- La plupart des personnes sous-instruites appartiennent aux groupes les plus âgés. Une enquête nationale sur la lecture menée par Statistique Canada en février 1978, a révélé que les personnes les plus instruites lisent beaucoup plus pour leurs loisirs après 55 ans. Cette enquête a aussi révélé que les adultes sous-instruits lisent, mais des journaux et des revues de préférence aux livres (45% des revues ou des journaux; et 33%, des livres). Elle a, de plus, prouvé que 22% d'entre eux ne lisent pas.[102] Les revues ou les journaux contiennent des illustrations, des articles, des dessins humoristiques, des horoscopes, des gros titres et des chroniques; ils sont généralement plus faciles à lire que les livres. Les sous-instruits qui lisent ne consacrent toutefois qu'un peu de leur temps libre à cette activité. On pourrait, en cherchant à cultiver les adultes âgés, égayer leurs loisirs.

Les jeunes. -- Il y a moins d'adultes sous-instruits en nombre absolu parmi les jeunes; toutefois, les organes d'information continuent à se préoccuper du sort de ceux qui ont abandonné leurs études et sont fonctionnellement analphabètes, et même de celui des diplômés d'études secondaires. Aux États-Unis, 13% des jeunes de 17 ans sont considérés comme "fonctionnellement analphabètes".[103] Être alphabète, c'est savoir lire et écrire. On s'inquiète souvent de ce que les jeunes écrivent mal, mais on insiste davantage sur la lecture chez les personnes plus âgées.

Il y a aujourd'hui des classes spéciales dans les écoles. Selon un récent rapport du Québec, le nombre d'enfants qui ont des difficultés d'apprentissage dans le système scolaire public augmente régulièrement puisqu'il est passé de 23 596 en 1967-1968 à 103 118 en 1977-1978.[104] Les écoles sont peut-être de plus en plus capables de détecter ces difficultés et d'y remédier, mais il n'y a que très peu de choses qui se font actuellement pour les adultes dont les difficultés n'ont jamais été détectées.

4. Les motivations des élèves et leur accès à l'enseignement

Les motivations qui poussent les gens à suivre des cours d'alphabétisation ou d'EBA sont de deux ordres: elles peuvent soit dépendre du milieu, soit être personnelles. Dans les sociétés industrialisées où l'influence du milieu s'exerce beaucoup par l'intermédiaire des imprimés, les motivations tendent à être personnelles. Les adultes sous-instruits ont des revenus plus faibles que les autres, et ils sont plus menacés par le chômage.

Tableau 17 **Main-d'oeuvre du Canada d'après le niveau de scolarité, moyenne annuelle, 1979**

Scolarité	Population 15 ans et plus	Taux de participation	Taux de chômage	Taux de chômage 15-24 ans	Taux de chômage 25+ ans
0 - 8 années	4 226 000	44,8	8,8	23,0	7,4
Étude secondaire	9 136 000	65,9	8,5	13,7	5,6
Étude Post-secondaire	1 279 000	71,0	6,7	9,4	5,0
Diplôme Post-secondaire	1 664 000	74,0	5,1	8,7	4,2
Université	1 385 000	83,3	3,3	7,1	2,8
Tous les niveaux	17 691 000	63,3	7,4	13,0	5,4

Source: Statistique Canada. La Main-d'oeuvre. Catalogue 71-001 mensuel. Décembre 1979. Ottawa.

Ceux qui travaillent sont souvent pauvres; plus d'un chef de famille dépourvu sur trois n'a pas terminé sa 8e année de scolarité, et 29% des pauvres n'ont pas achevé leurs études secondaires.[105] Beaucoup de pauvres qui travaillent font de longues heures payées en dessous du salaire minimum et ne sont pas syndiqués. Ils n'ont pas beaucoup de loisirs et rentrent épuisés du travail. Rares sont les personnes qui peuvent suivre des cours dans ces conditions.

Il faut mettre en oeuvre diverses stratégies si l'on veut vraiment donner à tous les adultes la possibilité d'apprendre. Certains des programmes que nous avons précédemment décrits donnent une idée des méthodes à employer. Les cours particuliers à domicile, le télé-enseignement, les centres d'apprentissage ayant des heures flexibles, les cours à temps partiel, les cours normaux ou du soir, les techniques nouvelles et les nouveaux moyens d'information, les professeurs volants, la formation professionnelle, celle qui conduit aux loisirs, à la citoyenneté ou à l'action communautaire, ne sont que quelques-unes des possibilités à envisager. Toute la collectivité doit faire des efforts pour amener les adultes sous-instruits à participer aux programmes. La radio et la télévision sont des moyens efficaces, mais coûteux. Les grandes affiches bien conçues sur lesquelles figure un numéro de téléphone donnent des résultats quand elles sont placées dans les lieux publics. Souvent, les parents des adultes qui ont besoin d'aide transmettent le message à ces derniers. Par ailleurs, les annonces faites dans les églises, les feuillets publicitaires disposés dans les salles d'attente des services sociaux, cabinets médicaux, cliniques ou hôpitaux permettent aussi d'attirer les élèves. Lorsque les programmes commencent à fonctionner toutefois, la publicité la plus efficace se fait de bouche à oreille.

Comme nous l'avons signalé précédemment, l'accès des élèves à l'EBA ne va pas de soi, il ne peut être trop facile. Il faut employer des stratégies suivies pour aider les adultes sous-instruits à connaître toutes les possibilités et à trouver le programme qui convient le mieux à leurs besoins. Il incombe aux établissements d'enseignement, aux collectivités et aux gouvernements locaux de les appliquer.

Les programmes mis en oeuvre par des volontaires ont été à l'origine du mouvement d'alphabétisation. En effet, on mobilise et forme très vite des volontaires qui peuvent commencer presque immédiatement leur enseignement. La sélection de ces derniers, leur formation et l'appui qu'on leur accorde sont des aspects importants des programmes. Les bénévoles travaillent sans rémunération, mais les programmes auxquels ils participent ne sont pas mauvais pour autant. Il faut généralement un coordonnateur à plein temps aidé de quelques adjoints pour soutenir leurs efforts. L'application des programmes d'enseignement bénévole exige des bureaux, un service téléphonique, des centres de documentation, des bulletins, une formation des maîtres, de même qu'un appui financier.

5. Les méthodes et le matériel

On emploie pour alphabétiser les adultes la méthode Laubach, les techniques mises au point par les Literacy Volunteers of America ou l'on fait une synthèse de diverses méthodes. Les professeurs d'EBA optent généralement pour cette dernière solution, alors que les bénévoles penchent plutôt pour la méthode Laubach et les techniques dont il a été question en premier lieu.

Bien que certains groupes aient mis au point leur propre matériel de lecture grâce à des fonds spéciaux, le manque de matériel canadien intéressant et rédigé avec un vocabulaire restreint se fait toujours sentir. L'expérience linguistique est particulièrement utile au Canada car elle incite les élèves à créer eux-mêmes du matériel propre à leur pays.

Les groupes d'alphabétiseurs ont tous leurs méthodes et leur matériel préféré, et il arrive que cela entraîne des dissensions dans la pratique. Dans un pays immense à faible densité de population, enfin, où les différences régionales sont accusées, comme le Canada, c'est à des groupements locaux qu'il incombe de choisir les méthodes et le matériel nécessaires. En 1956, l'UNESCO a publié une étude sur les méthodes d'enseignement de la lecture aux adultes. Cette étude a révélé: 1) qu'aucune méthode poussée n'assure des résultats supérieurs aux autres; 2) que l'emploi d'une méthode entraîne des progrès dans le domaine de la lecture sur lequel elle insiste (reconnaissance des mots, signification, etc.); que l'on obtient de meilleurs résultats quand les méthodes employées insistent sur tous les aspects de la lecture.[106]

6. La formation et le perfectionnement professionnels

On ne forme guère les professeurs d'EBA. Les groupes d'alphabétiseurs volontaires organisent des sessions de formation pour les répétiteurs. Ces sessions durent de douze à dix-huit heures et sont parfois suivies d'un recyclage au travail, un peu plus tard dans l'année. Les professeurs d'EBA ou d'alphabétisation ont presque tous le même profil: blancs, mariés, de sexe féminin (dans 80% des cas) ils sont engagés pour de petits contrats ou à temps partiel et n'ont ni expérience de l'EBA, ni formation pertinente. Beaucoup sont "tombés dans l'EBA" parce qu'ils avaient besoin de travail et qu'il y avait un poste dans leur localité. Ils ont généralement acquis leur formation antérieure et leur expérience en enseignant dans les petites classes d'une école publique, dans des classes spéciales ou en faisant du travail social. Ceux qui ont

essayé de se perfectionner ont pris des cours sur l'enseignement de la dynamique de vie, et participé à des journées d'étude sur la lecture.

Draper et Clark (1980) ont prouvé que les universités canadiennes ne s'intéressent guère à l'EBA, et que rares sont les enseignants des programmes institutionnels d'EBA qui ont une formation pertinente. Quatre établissements universitaires seulement: l'université de la Colombie-Britannique, l'Ontario Institute for Studies in Education, l'université de la Saskatchewan et l'université de Montréal s'occupent d'EBA en permanence. Un seul professeur d'université enseigne l'EBA à temps plein au Canada, mais cinq ou six autres universitaires consacrent du temps à des activités d'EBA. Une seule université, l'université de la Colombie-Britannique, essaie vraiment de dispenser une formation dans ce domaine. L'EBA étant multidisciplinaire et la plupart des maîtres venant du système scolaire public, il serait logique que les facultés des sciences de l'éducation proposent divers cours à option dans ce domaine, mais il semble qu'elles ne l'envisagent pas dans la plupart des cas.

Nous avons signalé auparavant que des réseaux se constituent et qu'on commence à organiser des conférences et des sessions de formation professionnelle dans le cadre des divers systèmes provinciaux et régionaux du pays. Ces activités sont le fruit d'initiatives nouvelles; elles prouvent que l'EBA acquiert progressivement ses lettres de noblesse.

7. Recherche

La recherche en matière d'EBA n'est pas très poussée au Canada, car peu d'universitaires s'occupent de ce domaine. Les travaux réalisés jusqu'ici ont cerné le problème posé par l'EBA au Canada et recensé les activités pertinentes. Il y a de toute évidence place pour une recherche expérimentale et phénoménologique approfondie dans le domaine de l'EBA.

Un système normalisé de présentation des données faciliterait considérablement les recherches interprovinciales en matière d'alphabétisation des adultes et d'EBA. La pléthore d'étiquettes sous lesquelles sont placés les programmes provinciaux et interprovinciaux et les différents modes d'enseignement, rendent les comparaisons très difficiles. C'est un domaine où le Conseil des ministres de l'Éducation pourrait vraisemblablement prendre une initiative en collaboration avec Statistique Canada.

8. Les services de soutien

L'EBA exige des services d'orientation et de mise en contact, des bibliothèques, une information communautaire, etc. Il faut que les structures administratives en place soient souples pour s'adapter aux différences entre les élèves et à leurs divers modes de vie. Certains programmes prévoient des services de garderie et le paiement de transport des élèves pour inciter ces derniers à venir aux cours. Les maîtres ont besoin d'un soutien pour faire face au stress, sans "s'user à la tâche". Il est aussi important de reconnaître la valeur des efforts bénévoles et de les appuyer. Notre personnel doit être formé pour donner toute sa mesure. L'EBA exige que nous fassions de gros efforts pour que ces possibilités se concrétisent.

VIII CONCLUSION

Bien que nous ayons consacré une grande partie de notre étude à retracer le cheminement de l'alphabétisation au Canada, on ne saurait séparer cette dernière du domaine plus large de l'éducation de base des adultes. Certaines des initiatives prises dans ce domaine qui étaient considérées jusqu'ici comme sans grande importance, se révèlent légitimes et méritent notre attention.

L'expérience prouve qu'il y aura toujours des adultes qui ne réussiront pas dans le système scolaire normal. Il faut donner une "nouvelle chance" à ces personnes, les placer dans des situations plus faciles, dans un milieu plus réceptif. Les inscriptions aux cours d'éducation des adultes augmentent parallèlement à l'accroissement démographique et à la baisse des effectifs dans les écoles publiques. Et pourtant, nous savons que les services éducatifs sont le plus souvent utilisés par les gens instruits ou qui apprennent tout seuls. Si nous voulons que la formation permanente soit à la portée de tous, nous devons trouver de nouveaux moyens pour atteindre les sous-instruits.

Les responsables des futures politiques de l'enseignement devront savoir: 1) que l'éducation des adultes occupera une place de plus en plus grande dans notre société de l'apprentissage; 2) que l'on peut apprendre à tout âge; 3) que beaucoup d'adultes sous-instruits sont contents d'avoir une "nouvelle chance". Dans une société juste et humaine, la dignité et la valeur des individus doivent compter. La honte de l'analphabétisme est un obstacle que l'on commence à surmonter dans beaucoup de collectivités canadiennes. Une nouvelle dynamique entre toutefois en jeu quand le monde de l'analphabète se transforme. La nature de cette transformation dépend de facteurs psycho-sociaux et politico-économiques complexes. Dans les années 1980, il faudra du courage, de la détermination, une nouvelle vision des choses et de nouvelles stratégies si l'on veut que "l'alphabétisation à la portée de tous" soit une réalité.

En réfléchissant à nos problèmes d'alphabétisation, nous pensons à tous les membres du "Quint Monde", où qu'ils se trouvent. La technique a rendu possible l'alphabétisation universelle, mais avec l'apparition de l'analphabétisme fonctionnel dans les pays industrialisés et des alphabétisations techniques, un spectre se dessine: l'alphabétisation peut devenir un moyen aux mains des technocrates de la nouvelle élite. L'abîme qui existe entre les humains se creuse dans le monde. On ne peut méconnaître l'existence du "Quint Monde" qu'à ses risques et périls.

NOTES

1. Edgar Faure et. al., Apprendre à être (Paris: Unesco - Fayard; Londres: Harrap, 1972), p. 234.

2. Eric A. Havelock, Origins of Western Literacy (Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1976), p. 7.

3. Ibid., p. 60.

4. Ibid., passim.

5. "800 millions d'adultes privés d'un droit élémentaire", le Courrier de l'Unesco, juin 1980, p. 6.

6. Déclaration de Persépolis. Symposium international pour l'alphabétisation, Persépolis, 3-8 septembre 1975. (Paris: Secrétariat de coordination internationale pour l'alphabétisation, 1975).

7. Thomas G. Sticht (éd.), Reading for Working: A Functional Literacy Anthology (Alexandria, Virginia: Human Resources Research Organization, 1975), p. 4.

8. Carman St. John Hunter et David Harman, Adult Illiteracy in the United States (New York: McGraw Hill Book Company, 1979), p. 7.

9. H.A. Jones et A.H. Charnley, Adult Literacy: A Study of Its Impact (Leicester: National Institute of Adult Education, 1978), p. 4.

10. Irwin Kirsch et John T. Guthrie, "The Concept and Measurement of Functional Literacy," Reading Research Quarterly, Vol. XII, 1977-78, nº 4, p. 491.

11. Language and Literacy in Canada, Rapport au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada d'un colloque tenu à Toronto, octobre 19-20, 1979 (Ottawa CRSHC/Approvisionnements et services Canada, 1980), p. 1.

12. Sam V. Dauzat et JoAnn Dauzat, "Literacy: In Quest of a Definition", Convergence, Vol. X, nº 1, 1977, p. 40.

13. Thomas G. Sticht, "Literacy Training in the Armed Services", in Thomas G. Sticht and Diana Welty Zapf (eds.), Reading and Readability Research in the Armed Services (Alexandria, Virginia: Human Resources Research Organization, 1976), p. 36.

    Le programme de Relance de la Saskatchewan a estimé nécessaire d'élaborer un programme Fluency First destiné aux autochtones.

14. Dwight W. Allen et Stephen Anzalone, "L'enseignement par radio, stade préalable de l'alphabétisation", Perspectives, Vol. VIII, nº 2, 1978, p. 229.

15. Allen et Anzalone, op cit. Voir aussi Banque mondiale, Éducation, Politique sectorielle, Washington: Banque mondiale, 1980, pp. 38-39. Edgar Faure etc., Apprendre à être (Paris: Unesco-Fayard et Londres: Harrap), p. 139.

16. The Children Are Watching: A Survey of Children's Broadcasting in Canada and some Recommendations for the Future. Ouvrage commandé par l'Assemblée des administrateurs d'art du Canada pour l'Année internationale de l'enfant, 1979, p. 6.

17. Ibid., p. 7.

18. Ibid., p. 7.

19. Pour de plus amples renseignements sur ce point, voir: Colloque sur l'amélioration de la contribution des moyens de communications de masse à l'éducation des adultes (Ottawa, Canada, 1-5 octobre 1979), page documentaire 35 (Ottawa: Commission canadienne pour l'Unesco, 1980).

20. Marie-Pierre Herzog, "L'Unesco et les droits de l'homme" (Paris: Unesco, réimpression d'une brochure sans date).

21. Ibid.

22. Ibid.

23. Unesco, Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes (Ottawa: Commission canadienne pour l'Unesco, 1977), II, 3a.

24. Essai de C. Arnold Anderson, cité par John Oxenham, Literacy: Writing, Reading and Social Organization (Londres: Routledge & Kegan Paul, 1980), p. 15. Selon d'autres sources, le seuil critique en question serait de 50%.

25. Selon des statistiques de l'Unesco présentées dans Miroslav Cipro, Some Observations on Literacy and Development (Paris: Unesco, 1980), pp. 10-14.

26. Cipro, op. cit. et E.A. Fisher, "L'alphabétisme dans le monde: point de la situation en 1970, 1980 et 1990," Perspectives, Unesco, Vol. X, nº 1, 1980, p. 107.

    Les statistiques et les projections de l'Unesco ont été faites à partir de divers indicateurs. Les estimations effectuées à l'échelle mondiale tiennent compte de la Chine, mais comme on ne possède pas de données précises sur ce pays, les analyses plus détaillées ne peuvent porter sur lui. La situation est la même pour la République populaire de Corée et le Vietnam.

27. L'Unesco, "L'analphabétisme, obstacle majeur à la jouissance effective des droits de l'homme", l'Analphabétisme et les droits de l'homme (Paris: Unesco, 1968).

28. L'Unesco et l'Année internationale de la femme, 1975 (Paris: Unesco, 1975), p. 19.

29. Banque mondiale. Éducation: Politique sectorielle (Washington: Banque mondiale, 1980), p. 25.

30. Amadou-Mahtar M'Bow, Directeur général de l'Unesco, à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation, 8 septembre 1979 (Paris: Unesco, DG/79/19), p. 1.

31. Voir Amadou-Mahtar M'Bow, "La campagne nationale d'alphabétisation du Nicaragua", et Julio Cortazar, "Un peuple à l'école de la liberté", Courrier de l'Unesco, juin 1980, pp. 10-13.

32. Rapport final de la réunion d'experts sur les besoins en matière de formation des personnels pour l'alphabétisation en Afrique, Monrovia, Liberia, 8-18 décembre 1979 (Dakar, Senegal: Bureau régional de l'Unesco pour l'éducation en Afrique), p. 3.

33. Ibid., p. 15.

34. "Alphabétisation, droit de tout être humain" (Paris: Unesco, sans date).

35. Le Courrier de l'Unesco, juin 1980, p. 6.

36. Les éléments utilisés pour la rédaction de cette partie ont été puisés dans Carlo Cipolla, Literacy and Development in the West (Harmondsworth, Middlesex; Penguin, 1969), ainsi que dans François Furet et Jacques Ozouf, Lire et écrire: l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry (Paris: Les Editions de Minuit, 1977).

37. Voir "Illiteracy and its Elimination," Italian Affairs: Documents and Notes, Vol. X, nº 3 (mai-juin), 1961, pp. 3491-3502 et "Mass Education: Reducing Illiteracy, Results Achieved in 1960-61," Italian Affairs: Documents and Notes, Vol. XI, nº 4 (juillet-août), 1962, pp. 3981-4.

38. Sources: Suède et Commission nationale suédoise de l'Unesco, Réunion d'experts sur les besoins d'alphabétisation des migrants. Hasseludden, Suède, 10-15 janvier 1977, Rapport final et recommandations, pp. 45-47.

    Voir aussi: Adult Education in Sweden, Fact Sheets on Sweden (Stockholm: The Swedish Institute, 1980).

    a) Unesco, Programmes d'alphabétisation et apprentissage de la langue pour les populations migrantes dans les pays de l'Europe occidentale. Document de travail pour la réunion d'experts sur "les besoins d'alphabétisation des migrants particulièrement en ce qui concerne l'apprentissage de la langue du pays de résidence", Hasseludden, Suède, 10-15 janvier 1977 (Paris: Unesco, 1976). Diffusion restreinte.

    b) Unesco, Rapport de synthèse sur les attentes et les aspirations des travailleurs migrants en matière d'éducation et de formation. Document de travail pour la réunion d'experts sur le rôle des associations de travailleurs migrants dans les activités d'enseignement et de formation des travailleurs migrants et de leurs familles, Paris 17-21 juillet 1978 (Paris: Unesco, 1978). Diffusion restreinte.

39. Les renseignements présentés ici proviennent d' "Education in Britain (British Information Services, Central Office of Information, London 1966), pp. 3-9.

40. Dans le contexte nord-américain, ces "âges de lecture" équivaudraient en gros à des niveaux d'instruction inférieurs respectivement à celui de la 5e année, et de la 9e année d'études, que l'on utilise couramment pour mesurer l' "analphabétisme".

41. Adult Literacy Unit, Newsletter nº 1, septembre/octobre 1978, p. 2.

42. H.A. Jones et A.H. Charnley, Adult Literacy: A Study of Its Impact (Leicester: NIAE, 1978), p. 31.

43. Advisory Council for Adult and Continuing Education, A Strategy for the Basic Education of Adults (Leicester: ACACE, 1979), p. 2.

44. Ibid., p. 6.

45. Adult Literacy Unit, Newsletter nº 8, février/mars 1980, p. 1.

46. Ibid., p. 2.

47. Adult Literacy and Basic Skills Unit, Newsletter, nº 1, avril/mai 1980, p. 2.

48. Adult Literacy Unit, Adult Literacy 1978/79, p. 3.

49. David Hargreaves, On the Move: The BBC's Contribution to The Adult Literacy Campaign in the United Kingdom between 1972 and 1976 (London: BBC, 1977), p. 43.

50. Wanda Dauksza Cook, Adult Literacy Education in the United States (Newark: International Reading Association, 1977), p. 2.

51. Ibid., p. 3.

52. Ibid., p. 4.

53. Ibid., p. 5.

54. Ibid., p. 84.

55. Department of Health, Education and Welfare and Office of Education, Federal Register, Vol. 45, nº 66, partie XVI (jeudi, 3 avril 1980), p. 22778.

56. Selon The Reader, Vol. 2, nº 2, juin 1980, p. 2. Cette publication rapporte les propos tenus par M. Eyre lors de la conférence sur la Commission de l'EBA qui s'est tenue à Houston (Texas).

57. Dans un discours prononcé lors de la conférence annuelle des LVA à Hartford (Connecticut), le 10 octobre 1980. L'auteur du présent rapport participait à cette conférence.

58. Ibid.

59. Hunter et Harman, op. cit., p. 72.

60. Jack Mezirow, Gordon G. Darkenwald et Alan B. Knox. Last Gamble on Education: Dynamics of Adult Basic Education (Washington: Adult Education Association of the USA, 1975), p. 54.

61. Hunter et Harman, op. cit., p. 55.

62. Comme l'a préconisé Jonathan Kozol lors de la séance de clôture de la conférence annuelle des LVA, qui s'est tenue à Hartford (Connecticut) le 11 octobre 1980. On trouvera un exposé plus détaillé du programme de Kozol dans Prisoners of Silence (New York: Continuum, 1980).

63. D'après D. Heath, "The Politics of Education". Dissent. 1973, 30 (printemps), 5. Cité par Barry Carozzi, "Literacy in Australian Schools", Education News (Commonwealth Department of Education, Canberra), Vol. 15, nº 2-3, 1965, 6.

64. Graham Little, "The Phony Schools Crisis", The National Times, juillet 26-31, 1976, p. 4. Jim Coates, "Some Facts to Counter the Myth of Declining Standards", Canberra Times, 1 octobre 1979, p. 2. Lyndsay Connors, "Nationwide Literacy Testing Program Taught With Risks", The National Times, 16-22 mars 1980, p. 26. Tony Blackie, "One in Five School Learners Can't Read", Sun-Herald, 23 mars 1980, p. 50.

65. Carozzi, op. cit., p. 9.

66. Ibid., p. 10.

67. Ibid.

68. Comme le signale Report of the Interdepartmental Working Party on Adult Literacy and Numeracy (Commonwealth of Australia, Department of Education, Canberra, 1979), p. 20.

69. Voir Judith Goyen, "Incidence of Adult Illiteracy in Sydney Metropolitan Area," Literacy Discussion, automne 1976, pp. 63-72.

70. D'après Adult Literacy Provision in Australia, notes recueillies par Keith White, coordonnateur à l'Office d'information sur l'alphabétisation des adultes de Redfern (Nouvelle Galles du Sud), mai 1980.

71. William F. Donovan, Assessment of Basic Skills. Document photocopié (1980); son auteur est membre du comité directeur du projet australien sur le rendement à l'école.

72. Report of the Interdepartmental Working Party on Adult Literacy and Numeracy, p. 2 et p. 24.

73. Ibid., p. 8.

74. Ibid., p. 27.

75. Ibid., p. 22.

76. Ibid., p. 3.

77. Le Courrier de l'Unesco, juin 1980, p. 34. Extrait des Chemins de la lecture de Ralph C. Staiger (Paris: Unesco, 1979).

78. OCDE, Reviews of National Policies for Education: Canada (Paris: OCDE, 1976), p. 90.

79. Le Programme de Formation de la Main-d'oeuvre du Canada dans les années 70. (Ottawa: Ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration, 1975), p. 1.

80. E.P. Sloan, "The Canada NewStart Programme: An Overview," in Adult Basic Education: A Resource Book of Readings, éd. par W. Michael Brooke (Toronto: New Press, 1972), p. 116.

81. Ibid., p. 117.

82. Main-d'oeuvre Canada, rapport du Comité sénatorial permanent des Finances nationales (Ottawa, 1976), p. 7.

83. Ibid., p. 84.

84. Direction générale de la formation de la main-d'oeuvre, Commission de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, le Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada: Revue des politiques (Ottawa: CEIC, 1977), pp. 14-15.

85. Audrey M. Thomas, éd. Adult Literacy in the Seventies: Conference Report (Toronto: The Movement for Canadian Literacy, 1978), pp. 7-8.

86. CEIC, Direction générale de la formation de la main-d'oeuvre, op. cit., pp. 14-16.

87. Ibid., p. 90.

88. Report of the Committee on Adult Basic Education, Ministry of Education, Province of British Columbia, 1979, p. 11.

89. Ibid., p. 19.

90. On trouvera des rapports sur l'avancement des travaux relatifs à ce projet dans Owen Snider, Literacy/Alphabétisation, vol. 3, nº 3, p. 15; vol. 3, nº 4, pp. 27-28; et vol. 4, nº 1, pp. 16-17.

91. Pour obtenir le catalogue et les prix, écrire à: Clarity Books, Box 92, Postal Station C, Winnipeg, Manitoba, R3N 3S3.

92. Voir Audrey M. Thomas, Adult Basic Education and Literacy Activities in Canada 1975-1976 (Toronto: World Literacy of Canada, 1976); et par le même auteur: Canadian Adult Basic Literacy Resource Kit (Toronto: The Movement for Canadian Literacy, 1979); ainsi que Ethel Anderson et Elizabeth Woeller, "An Adult Basic Education Program in a Community Setting", dans Literacy Discussion, vol. V, nº 2 (été, 1974), pp. 211-223.

93. Jean-Paul Hautecoeur, Le Grain de Sel, numéro spécial, mai 1979, p. 8. et Serge Wagner, "Pour une alphabétisation populaire", 10 éléments-clés: Pour une démocratisation de l'éducation des adultes (Montréal: Institut canadien d'éducation des adultes, octobre 1980), p. 14.

94. Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes. L'éducation des adultes au Québec, Hypothèses de solutions (Québec: Gouvernement du Québec, 1981), pp. 339-345 et Apprendre: une action voiontaire et responsable, abrégé. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente (Québec: Gouvernement du Québec, 1982), pp. 16-17 et pp. 41-43.

95. Pour de plus amples détails sur l'oeuvre du College, voir: Alfred Fitzpatrick The University in Overalls: A Plea for Part-Time Study (Toronto: Hunter-Rose, 1920); Ian Morrison, "Frontier College: An Innovative Anti-Poverty Approach", dans Brooke (1972), op. cit., pp. 60-62 et Thomas (1979), op. cit., pp. 51-52.

96. Mezirow, Darkenwald et Knox (1975), op. cit., p. 141.

97. Ibid.

98. Communication présentée par J. Roby Kidd lors de la conférence annuelle de l'Association canadienne d'éducation des adultes, qui s'est tenue à Winnipeg en octobre 1980.

99. OCDE (1976), op. cit., p. 90.

100. Jean Heath, Lone-Parent Families in Canada and British Columbia - An Analysis Based on 1971 and 1976 Census Data. Il s'agit d'un rapport de mai 1980 préparé pour le compte de la Direction générale de l'éducation permanente du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique.

101. Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, Bulletin statistique annuel, Programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada, 1979-1980 (Ottawa, 1980).

102. Voir Ken Watson et Brian L. Kinsley "Reading Habits of the 'Illiterate': The Relationship between Age, Education and the Leisure Reading Habits of Adult Canadians". Il s'agit d'un article commandé par la direction des recherches et des statistiques qui dépend de la Direction générale des arts et de la culture du Secrétariat d'État (Ottawa).

103. Anthony Brandt, "Why Kids Can't Write", Family Circle 1/13/81, pp. 18-20 et Norman Cousins, "Illiteracy: Hazard to World Health", The Rotarian, avril 1979, p. 20.

104. Québec français, octobre 1980, p. 20.

105. L'emploi et la pauvreté, rapport du Conseil national du bien-être social sur les petits salariés au Canada (Ottawa, juin 1977), p. 3.

106. William S. Gray, L'enseignement de la lecture et de l'écriture; étude générale (Paris: Unesco, 1956).

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

A. SOURCES GÉNÉRALES SUR L'ALPHABÉTISATION ET L'EBA

Analphabétisme et alphabétisation; Lestage, André, Paris Unesco, 1982 (études et documents d'éducation, series nº 42).

Bataille, Léon, éd. A Turning Point for Literacy: Adult Education for Development - The Spirit and Declaration of Persepolis. Toronto: Pergamon Press of Canada Ltd., 1976.

Bhola, H. S., éd. Literacy in Development: A Series of Training Monographs. U.K.: Hulton Educational Publications Ltd., en collaboration avec l'International Institute for Adult Literacy Methods, Tehran.

Titres publiés:

Baucom, Kenneth L. The ABC's of Literacy: Lessons from Linguistics. 1978.

Bhola, H.S. Evaluating Functional Literacy. 1979.

Burke, Richard C. The Use of Radio in Adult Literacy Education. 1976.

Evans, David R. Games and Simulations in Literacy Training. 1979.

Singh, Sohan. Learning to Read and Reading to Learn: An Approach to a System of Literacy Instruction. 1976.

Thiagarajan, Sivasailam. Programmed Instruction for Literacy Workers. 1976.

Thomas, Frederick J. et Kondo, Allan S. Towards Scientific Literacy. 1978.

Zimmer, Anne et Fred. Visual Literacy in Communication: Designing for Development. 1978.

Botkin, James W.; Elmandjra, Mahdi; et Malitza, Mircea. No Limits to Learning: Bridging the Human Gap. Un rapport au Club de Rome. Toronto: Pergamon of Canada, 1979.

Cipolla, Carlo M. Literacy and Development in the West. Harmondsworth, Middlesex: Penguin, 1969.

Rapport final: Symposium international pour l'alphabétisation. Persépolis, Iran, 3-8 septembre, 1975. Paris: Secrétariat de coordination internationale pour l'alphabétisation, 1975.

Furet, François et Ozouf, Jacques. Lire et écrire: L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry. Paris: Les Editions de Minuit, 1977.

Goody, Jack, éd. Literacy in Traditional Societies. Cambridge: University Press, 1968.

Conseil international d'éducation des adultes. The World of Literacy: Policy Research and Action. Ottawa: Centre de recherches pour le développement international, 1979.

Kozoi, Jonathan. Children of the Revolution: A Yankee Teacher in Cuban Schools. New York: Delacorte Press, 1978.

Kulich, Jindra, éd. Adult Education in Continental Europe - An Annotated Bibliography of English-Language Materials 1945 - 1969. Toronto/Vancouver: OISE/UBC, 1971.

La lutte contre l'analphabétisme dans le monde. Unesco Paris, 1982. ISBN 92-3-201998-1

"Literacy and Development", The NFE Exchange, nº 17, 1980.

McLeish, John. "Knowledge and Revolution: The Student Movement in Tsarist Society (1856-1881)." The Alberta Journal of Educational Research, Vol. XXIII, nº 2, juin 1977, pp. 151-163.

_____. "The Russian Sunday Schools - An Experiment in Voluntarism." The Alberta Journal of Educational Research, Vol. XX, nº 1, mars 1974, pp. 75-95.

_____. "The Soviet Conquest of Illiteracy." The Alberta Journal of Educational Research, Vol. XVIII, nº 4, décembre 1972, pp. 307-326.

MOBRAL - The Brazilian Adult Literacy Experiment. Étude préparée par le Unesco Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean. Educational Studies and Documents, nº 15. Paris: Unesco, 1975.

Oxenham, John. Literacy: Writing, Reading and Social Organisation. London: Routledge and Kegan Paul Ltd., 1980.

Perspectives, Unesco: revue trimestrielle de l'éducation, vol. XII, nº 2, 1982.

Research and Training in Literacy in Asia and Oceania. Report of a Regional Panel of Experts, New Delhi, 19-25 septembre 1978. Bangkok: Unesco Regional Office for Education in Asia and Oceania, 1979.

Teaching Reading and Writing to Adults: A Sourcebook. Tehran: International Institute for Adult Literacy Methods, 1977.

The Experimental World Literacy Programme: A Critical Assessment. Paris; Les Presses de l'Unesco, PNUD, 1976.

Recommandation de l'Unesco sur le développement de l'éducation des adultes. Page documentaire 34. Ottawa: Commission canadienne pour l'Unesco, 1980.

Banque mondiale. Éducation. Politique sectorielle. Washington, Banque mondiale, 1980.

B. RÉFÉRENCES AMÉRICAINES SUR L'EBA

Adult Functional Competency: A Summary. Austin: Adult Performance Level Project, University of Texas, 1975.

Anderson, D.V. et Niemi, John A. Adult Education and the Disadvantaged Adult. Syracuse: ERIC Clearinghouse on Adult Education, 1969.

Bowren, Fay et Zintz, Miles. Teaching Reading in Adult Basic Education. Dubuque, Iowa: W.C. Brown, 1977.

Cook, Wanda Dauksza. Adult Literacy Education in the United States. Newark, Del.: International Reading Association, 1977.

Evanson, Jane L. ABE Handbook: A Resource for Administrators, Teachers and Counselors. Portland, Ore.: Northwest Regional Educational Laboratory, 1977.

Hunter, Carman St. John et Harman, David. Adult Illiteracy in the United States. New York: McGraw-Hill Book Company, 1979.

Lyman, Helen Huguenor. Literacy and the Nation's Libraries. Chicago: American Library Association, 1977.

Mangano, Joseph A., éd. Strategies for Adult Basic Education. Newark: Delaware: International Reading Association, 1969.

Mezirow, Jack D., Darkenwald, Gordon G. et Knox, Alan B. Last Gamble on Education: Dynamics of Adult Basic Education. Washington: Adult Education Association of U.S.A., 1975.

Nafziger, Dean H., Thompson, R. Brent, Hiscox, Michael D. et Owen, Thomas R. Tests of Functional Adult Literacy: An Evaluation of Currently Available Instruments. Portland, Ore.: Northwest Regional Educational Laboratory, 1975.

Smith, Carl B., et Fay, Leo C. Getting People to Read: Volunteer Programs That Work. New York: Delacorte Press, 1973.

Périodique

Adult Literacy and Basic Education: An International Journal for Basic Adult Education. Publication trimestrielle de la Commission on Adult Basic Education, U.S.A.

C. ÉTUDES AUSTRALIENNES

Bourke, S.F. et Lewis, R. Australian Studies in School Performance, Vol. II, Literacy and Numeracy in Australian Schools: Item Report. ERDC Report No. 9, Canberra: AGPS, 1976.

_____, et Keeves, J.P. Australian Studies in School Performance, Vol. III, The Mastery of Literacy and Numeracy: Final Report. ERDC Report No. 13. Canberra: AGPS, 1977.

Keeves, J.P. et Bourke, S.F. Australian Studies in School Performance, Vol. I, Literacy and Numeracy in Australian Schools: A First Report. ERDC Report No. 8. Canberra: AGPS, 1976.

National Assessment of Educational Progress. Report of the study group established by ERDC at the request of the then Commonwealth Minister for Education, Senator Carrick. ERDC Report No. 26. Canberra: AGPS, 1980.

Renehan, William. Seven-year olds: Talking and Writing. ACER Research Series No. 100, Victoria: ACER, 1977.

Spearritt, D. Measuring Reading Comprehension in the Upper Primary School. ERDC Report No. 11. Canberra: AGPS, 1977.

D. SOURCES BRITANNIQUES SUR L'ALPHABÉTISATION ET L'EBA

Adult Literacy; A Continuing Need. The Final Report of the BAS Adult Literacy Project 1975-77. London: British Association of Settlements and Social Action Centres, 1977.

Adult Literacy Resource Agency. Adult Literacy: A Remarkable Educational Advance. London: HMSO, 1978.

_____. Adult Literacy: Developments in 1976/77. London: HMSO, 1977.

_____. Adult Literacy: Progress in 1975/76. London: HMSO, 1976.

Advisory Council for Adult and Continuing Education. A Strategy for the Basic Education of Adults. Leicester: ACACE, 1979.

A Right to Read: Action for a Literate Britain. London: British Association of Settlements, 1974.

Charnley, Alan. Paid Educational Leave. St. Albans: Hart-Davis Educational, 1975.

Charnley, A.H. et Jones, H.A. The Concept of Success in Adult Literacy. Cambridge: Huntington, 1979.

Hargreaves, David. On the Move; The BBC's Contribution to the Adult Literacy Campaign in the United Kingdom Between 1972 and 1976. London: BBC, 1977.

Hoyles, Martin, éd. The Politics of Literacy. London: Writers and Readers Publishing Cooperative, 1977.

Jones, H.A. et Charnley, A.H. Adult Literacy: A Study of Its Impact. Leicester: National Institute of Adult Education, n.d., 1978.

Longley, Chris, éd. BBC Adult Literacy Handbook. London: BBC, 1975.

Périodiques

Adult Literacy Resource Agency. Newsletter. Seize numéros de juillet 1975 à mars 1978.

Adult Literacy Unit. Newsletter. Huit numéros de septembre/octobre 1978 à février/mars 1980.

Adult Literacy and Basic Skills Unit. Newsletter. Bimensuel. Premier numéro, avril/mai 1980.

E. ÉDUCATION DE BASE DES ADULTES

(Nota: Liste de documents canadiens récents dont beaucoup sont épuisés, mais que l'on doit pouvoir se procurer grâce aux services de prêt entre les bibliothèques)

Livres, rapports et documents

Adams, R.J., Draper, P.M. et Ducharme, C. L'éducation et le travailleur canadien. Rapport de la Commission d'enquête sur le congé-éducation et la productivité, juin 1979. Ottawa: Travail Canada, 1979.

Adult Basic Education Consortium. A Five-Year Plan for the ABE Consortium. Vancouver: The Consortium and Adult Education Department, University of British Columbia, 1979.

Adult Basic Literacy Curriculum and Resource Guide. Victoria: Province of British Columbia, Ministry of Education, 1980.

Aldous, Myrtle V. "An Identification of the Concerns and Problems of Students in an Adult Basic Education Program." Thèse M.Ed. University of Saskatchewan (Regina), 1972.

Anderson, Ethel E., éd. Annotated A.B.E. Bibliography. Toronto: The Movement for Canadian Literacy, 1978.

Anderson, Ethel E., Thomas, Audrey M. et Youssef, Carolyn, éds. Directory of Adult Basic Education Programs in Canada. Toronto: The Movement for Canadian Literacy, 1979.

Bernstein, Judith, éd. Le monde des mots. Ottawa: Collège Algonquin, 1980.

Berry, Mabel B. "The Functionally Illiterate Adult: Some Elements of a Instructional Program to Meet his Needs." Thèse M.A. non publiée, University of British Columbia, 1968.

Boivin, Micheline. Alphabétisation fonctionnelle au Québec. Québec: Ministère de l'Éducation, 1973.

Bowmar, Barbara et Stainsby, Donna. A Directory of Adult Basic Education Programs in British Columbia. British Columbia Ministry of Education, 1980.

Bradwin, Edmund. The Bunkhouse Man. Toronto: University of Toronto Press, 1972.

Brooke, W. Michael, éd. Adult Basic Education: A Resource Book of Readings. Toronto: New Press, 1972.

_____. "An Investigation of Certain Factors Contributing to Dropping out in an Ontario Adult Basic Education Program." Thèse de doctorat non publiée. University of Toronto, 1973.

Brooke, W. Michael. "The Adult Basic Education Teacher in Ontario: His Background, Problems, and Need for Continuing Professional Education." Thèse M.A. non puliée, University of Toronto, 1968.

_____, et Rancier, Gordon J. An Annotated Bibliography of Adult Basic Education. Ottawa: Ministère de l'Expansion économique régionale, 1970.

Commission canadienne pour l'Unesco. L'éducation des adultes au Canada. Rapport présenté à l'Unesco en vue de la Troisième conférence internationale sur l'éducation des adultes. Tokyo, juillet-août 1972. Page documentaire nº 6. Ottawa, 1972.

Cartier, Roger et Houle, Gilles. La clientèle analphabète: une première recherche de besoins exprimés et non exprimés, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service d'éducation des adultes, 1981.

Chancy, Adeline Magloire. L'analphabétisme chez les femmes immigrantes haïtiennes à Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section andragogie, Montréal, 1981.

Costello, F., éd. "To Be a Citizen is to Read," Report of Conference on the Relationship Between Adult Literacy and Human Rights. Stephenville, Terre-Neuve, 9-11 mars 1979. Newfoundland and Labrador Association for Adult Education, 1979.

Dampier, L. Paul. Towards a Public Policy for Adult Education in British Columbia: A Review. Occasional Paper No. 6. Vancouver: Pacific Association for Continuing Education, 1978.

Demers, André et Thiffault, Marc. Une problématique d'alphabétisation, Commission scolaire régionale de Chambly, Service d'éducation des adultes, Longueuil, 1978.

Ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration. Le programme de formation de la main-d'oeuvre du Canada dans les années 70. Ottawa: Main-d'oeuvre et Immigration, 1973.

Ministère de l'Expansion économique régionale. Qui sait?, Ottawa: Information Canada, 1973.

_____. The Human Resources. Ottawa: Information Canada, 1973.

_____. New Careers for the Disadvantaged. Ottawa: Information Canada, 1973.

_____. The Adult Learner. Ottawa: Information Canada, 1974.

_____. Compétence professionnelle. Ottawa: Information Canada, 1974.

_____. Animation sociale. Ottawa: Information Canada, 1974.

Dickinson, Gary et Harvey, Sheldon, éds. Summary and Recommendations of an Invitational Workshop on Library Services for A.B.E. Vancouver: Adult Education Department, University of British Columbia, 1979.

Dickinson, Gary. The Undereducated of British Columbia. Vancouver: Department of Adult Education, Faculty of Education, University of British Columbia, 1978.

_____. Undereducated Adults in British Columbia, 1976. Vancouver Department of Adult Education, University of British Columbia, 1979.

Directory of Special Projects Covering the Years: 1977-78, 1978-79, 1979-80. Victoria: Continuing Education Division, Ministry of Education, Government of British Columbia, 1980.

Draper, James A. et Clark, Ralph J. Adult Basic and Literacy Education: Teaching and Support Programs Within Selected Colleges and Universities in Canada. Toronto: Department of Adult Education, The Ontario Institute for Studies in Education, 1980.

Ferguson, John S. "A Study of Role Perception as a Factor in the Adult Basic Education Programs of Saskatchewan." Thèse M. Ed., University of Saskatchewan (Regina), c. 1971.

Fitzpatrick, Alfred. The University in Overalls: A Plea for Part-Time Study. Toronto: Hunter-Rose, 1920.

Forest, Marsha, About Teaching. Toronto: Frontier College, 1980.

_____. Annotated Bibliography for "The Room at the Back" - A Literacy Resource Centre. Toronto: Frontier College, 1980.

_____. Teaching and Learning with Common Sense. Toronto: Frontier College, 1978.

Gaudreau, Monique. Présentation du dossier alphabétisation à l'équipe d'aide au développement, Québec; Ministère de l'éducation, 1981.

Gaudreau, Monique et Pothier, Nicole. Comment dépister et recruter un ou deux ou trois groupes de 15? Québec; Ministère de l'éducation, 1981.

Gaudreau, Monique et Pothier, Nicole. À bientôt... Arrive le temps d'évaluer l'intervention en alphabétisation. Comment faire? Québec; Ministère de l'éducation, 1981.

Graff, Harvey J. The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the Nineteenth-Century City. New York: Academic Press, 1979.

Harrison, David. "The Development of an Instrument for the Evaluation of Published Materials in Adult Basic Reading Instruction." Thèse de doctorat non publiée, University of Arizona, 1979.

Havelock, Eric A. Origins of Western Literacy. Monograph Series/14. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1976.

Hautecoeur, Jean-Paul (sous la direction de). Alpha 78: Compte-rendu du séminaire. Québec: Ministère de l'éducation, 1979.

_____. (sous la direction de). Alpha 78: Recueil de textes. (Séminaire sur l'alphabétisation au Québec.) Québec: Ministère de l'éducation, 1978.

_____ (sous la direction de). Alpha 80: Compte-rendu du séminaire sur l'alphabétisation populaire. Québec: Ministère de l'éducation, 1981.

_____ (sous la direction de). Alpha 80: Séminaire sur l'alphabétisation populaire. Tome 1 et Tome 2 (Recueil de textes). Québec: Ministère de l'éducation, 1980.

_____ (sous la direction de). Alpha 82: Québec; Ministère de l'éducation, 1982.

_____. Analphabétisme et alphabétisation au Québec. Québec: Ministère de l'éducation, 1978.

_____ (sous la direction de). Collectif d'alphabétisation populaire. Québec: Ministère de l'éducation, 1981.

_____. Pour le développement de l'alphabétisation au Québec. Québec: Ministère de l'éducation, 1979.

_____. Une expérience d'alphabétisation para-institutionnelle. Québec: Ministère de l'éducation, 1978.

Helping to Develop a Provincial Continuing and Community Education Policy. A Paper Inviting Public Response. Victoria: Department of Education, Province of British Columbia, septembre 1976.

Johnson, Mary. Programmed Illiteracy in Our Schools. Winnipeg: Clarity Books, 1970.

Jones, H.A. Adult Basic Education in Canada; A Personal View. Leicester: The University, 1978.

Kidd, J.R. Functional Literacy and International Development: A Study of Canadian Capability to Assist with the World Campaign to Eradicate Illiteracy. Ottawa: Commission canadienne pour l'Unesco, 1967.

Kitchen, H.W. Educational Policy for the Seventies for Newfoundland. Éditeur inconnu. novembre 1969.

Krotz, Larry. Second Chances, New Frontier: A Program in Corrections in Manitoba, 1976-1980. Toronto: Frontier College, 1980.

MacKeracher, D., Avedon, L., Corkery, M., Krakauer, R. et Morrison, D. Adult Basic Education for Women: A Model for Policy Development. Toronto: Canadian Committee for Learning Opportunities for Women, 1980.

Ministerial Policy on the Provision of Adult Basic Education Programs, Including English Language Training in the Public Education System of British Columbia. Victoria: Province of British Columbia, Ministry of Education Post-Secondary Department Continuing Education Division, August 1980.

Mullen, Dana. Fluency First: An Oral English Course - Theory and Methods. Prince Albert: Training Research and Development Station, 1974.

Ontario Library Association's Literacy Guild. Library Literacy Resource Kit. Toronto: Ontario Library Association, 1979.

Pâquet, Pierre et Field, Jeffery L., éds. La formation professionnelle en question. Montréal/Toronto: ICEA/CAAE, 1976.

Pothier, Nicole. Les méthodes d'alphabétisation, analyse critique et discussions, Québec; Ministère de l'éducation, 1981.

Pothier, Nicole. Les méthodes d'alphabétisation, 11 fiches descriptives, Québec; Ministère de l'éducation, 1981.

Pothier, Nicole. Trois approches pédagogiques pour l'alphabétisation, Québec; Ministère de l'éducation, 1981.

Pothier, Nicole. Épisodes de vie pédagogique légers et imagés, Québec; Ministère de l'éducation, 1981.

Report of the Committee on Adult Basic Education. Discussion Paper, 01/79. Ron Faris, Chairman. Victoria: Province of British Columbia Ministry of Education, Science and Technology, janvier 1979.

Report of the Committee on Continuing and Community Education in British Columbia. Ron Faris, Chairman. Victoria: Ministry of Education, Province of British Columbia, décembre 1976.

Rapport du Comité sénatorial permanent des finances nationales sur Main-d'oeuvre Canada. L'honorable Douglas D. Everett, président. Août 1976.

Saskatchewan NewStart Incorporated. LEREC: Learning English as a Second Language Through Recreation. Prince Albert: Saskatchewan NewStart, Inc., 1972

_____. Life Skills: A Course in Applied Problem Solving. Prince Albert: Saskatchewan NewStart, Inc., 1972.

_____. Life Skills Coaching Manual. Prince Albert: Saskatchewan NewStart, Inc., 1973.

_____. Life Skills Course for Corrections. Prince Albert: Saskatchewan NewStart, Inc., 1973.

_____. Readings in Life Skills. Prince Albert: Saskatchewan NewStart, Inc., 1973.

_____. The Dynamics of Life Skills Coaching. Prince Albert: Saskatchewan NewStart, Inc., 1973.

Shorey, Leonard L. Instructors in the Ontario Manpower Retraining Program: Qualifications, Experience and Professional Attitudes. Toronto: Department of Adult Education, Ontario Institute for Studies in Education, 1971.

Sant N.-A. Rive. Alphabétiser en créole. Québec: Ministère de l'éducation, 1981.

Smith, Arthur DeW. Generic Skills Research and Development. Prince Albert: Training and Research Development Station, 1975. Ottawa: Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada, 1977.

Task Group (Nova Scotia). A Proposal Aimed at Raising the Literacy Level of Those Nova Scotia Adults Identified as Needing and Interested in Receiving Assistance. Halifax: Gouvernement de la Nouvelle-Ecosse, 1978.

Thomas, Audrey M. Activités visant à améliorer l'instruction de base pour les adultes au Canada: un résumé. Toronto: World Literacy of Canada, 1976.

_____. Adult Basic Education and Literacy Activities in Canada, 1975-76. Toronto: World Literacy of Canada, 1976.

_____. éd. Adult Literacy in the Seventies: Conference Report. Toronto: The Movement for Canadian Literacy, 1978.

_____. Canadian Adult Basic Education and Literacy Activities: A Digest. Toronto: World Literacy of Canada, 1976.

_____. éd. Canadian Adult Basic Literacy Resource Kit. Toronto: The Movement for Canadian Literacy, 1979.

_____. Towards an Adult Basic Education Policy for Saskatchewan. Un document commandé par le Saskatchewan Colleges Principals' Committee. Regina, 1979.

Tippett, Glen et Mullen, Vernon. Establishing the LINC Program. Prince Albert: Saskatchewan NewStart, Inc., 1972.

Training Research and Development Station. Canadian Open Adult Learning Systems. Prince Albert: Training Research and Development Station, 1974.

_____. Handbook of Adult Curriculum Development. Prince Albert: Training Research and Development Station, 1974.

Wagner, Serge. Pour une alphabétisation populaire. Montréal: Institut canadien d'éducation des adultes, 1980.

Wagner, Serge et Laperrière, Micheline. L'alphabétisation à repenser: l'expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St.Charles. Relation et reflexions générales. Montréal: Le Carrefour d'éducation populaire, 1980.

Waite, Naida B. BLADE Program: Instructor's Manual. Prince Albert: Saskatchewan NewStart, 1972, 1973.

_____. Theory and Methods of the BLADE Program. Prince Albert: Saskatchewan NewStart, 1972.

Waniewicz, Ignacy. Demand for Part-time Learning in Ontario. Toronto: OECA/OISE, 1976

Articles

Adams, Roy J. "Day Release for Literacy Education." Literacy/Alphabétisation, Vol. 5, nº 1, 1980, 3-6.

Adamson, Edith. "Measuring the Need for Adult Basic Education." Continuous Learning, Vol. V, nº 3, mai-juin 1966, 115-126.

Cairns, John. "Adult Functional Illiteracy in Canada." Convergence, Vol. X, nº 1, 1977.

Callaghan, Mollie. "Fight for Adult Literacy." Quill and Quire, Vol. 45, nº 7, juin 1979, 13.

Collins, Larry. "The Secret Shame of Illiteracy." Reader's Digest (canadien), avril 1977, 35-39.

Dickinson, Gary. "Adult Basic Education in British Columbia: Needs, Policies and Programs." PACE Newsletter, Vol. 10, nº 2, 13-22.

_____. "Adult Illiteracy in Canada and British Columbia." PACE Newsletter, Vol. 9, nº 1, 21-31.

_____. "Canada's Undereducated Adults." Learning, Vol. 2, nº 1, 1978, 9-11.

Flannagan, Mary et Moore, Cheryl. "Materials for Adult Basic Reading." Ontario Library Review, décembre 1977, 280-287.

Hautecoeur, Jean-Paul. "Éléments critiques sur l'alphabétisation au Québec." Literacy/Alphabétisation, Vol. 5, nº 2, 1980, 10-13.
Literacy/Alphabétisation, Vol. 5, nº 3, 1980, 8-13.

_____. "L'Alphabétisation: quelques questions." Literacy/Alphabétisation, Vol. 3, nº 3, été 1978, 8-11.

_____. "Le point sur l'alphabétisation au Québec". Revue internationale d'action communautaire/International Review for Community Development, 3/43, printemps 1980, pp. 111-126.

_____. "Télévision et politique de l'alphabétisation au Québec". Le Grain de Sel. Québec, Ministère de l'éducation, 1981.

_____. "Une Expérience d'alphabétisation à Longueuil: L'école hors de l'école." Literacy/Alphabétisation. Vol. 3, nº 4, automne 1978, 9-12.

Landy, Sarah. "The Right to Read: Regina Public Library Accepts the Challenge." Canadian Library Journal, septembre/octobre 1974, 442-445.

Lidster, Echo L.R. "Adult Education in the Northwest Territories." Literacy Work, Vol. III, nº 1-2, juillet/octobre 1973, 23-34.

MacKenzie, Janet et Reimers, Alfred. "Illiteracy Among Immigrants to Canada." Literacy Discussion, Vol. III, nº 4, automne 1971, 31-47.

MacKinnon, Neil J. "Waste and Recycling in the Educational Process: The Motivational Problem in Adult Retraining." Education, Change and Society: A Sociology of Canadian Education. Editeurs: R.A. Carlton, L.A. Coffey et N.J. MacKinnon. Toronto: Gage, 1977.

Makletzoff, Ann. "Literacy in Ontario." Ontario Library Review, Vol. 62, nº 2 juin 1978, 119-123.

Ross, R.R. "Literacy Training in Canadian Corrections: A Basic Human Right for Penitentiary Inmates?" Literacy/Alphabétisation, Vol. 3, nº 3, 1978, 4-7.

_____. "Remedial Reading Research with Delinquents." Literacy/Alphabétisation, Vol. 3, nº 4, 1978, 13-22.

Saucier, Robert. "Télévision et alphabétisation dans une perspective québécoise." Le Grain de Sel, Québec, Ministère de l'éducation, 1981.

Thomas, Audrey M. "Adult Illiteracy - A Concern for Librarians?" Ontario Library Review, Vol. 62 nº 2, juin 1978, 159-161.

_____. "Adult Literacy in Industrialized Countries." Literacy/Alphabétisation Vol. 6, nº 3/4, 1981, 37-41.

_____. "Adult Literacy: A Challenge for the '80s." VIEWS - The Adult Education Journal of the Saskatchewan Association for Lifelong Learning, 1980, 29-37.

_____. "Adult Literacy - New Challenges." Learning, Vol. 2, nº 3, printemps 1979, 10.

_____. "Functional Literacy for Inmates." Learning, Vol. III: nº 3, 1981; 8-10.

_____. "Illiteracy in Canada." Canadian Library Journal, Vol. 37, nº 4, août 1980, 215-218.

_____. "Organizational Models for Literacy Programs." Canadian Library Journal, Vol. 37, nº 4, août 1980, 261-264.

_____. "Some Facts, Misconceptions and a Plea." Reading, The Future and Us. Éditeur: Dick MacDonald. Toronto: CDNPA, 1979.

_____. "The Forgotten People." Oracle, Vol. V, nº 6, octobre 1976, 2-5.

_____. "The Movement for Canadian Literacy." The Reader, Vol. 1, nº 2, 1979, 5-11.

_____ et Brooke, W. Michael. "Adult Literacy in the '70's." Learning, Vol. I, nº 4, printemps 1978, 11-13.

Verner, Coolie. "Adult Illiteracy 1921-1961." The Faculty of Education, U.B.C., Journal of Education, nº 10, avril 1964, 99-109.

Wagner, Serge. "Literacy and Citizenship - The Experiment of Carrefour ("Crossroads") Pointe-St. Charles Community Education." Literacy Discussion, Vol. V, nº 4, hiver 1974, pp. 559-572.

_____, et Laperrière, Micheline. "L'alphabétisation à Pointe-St. Charles." Revue internationale d'action communautaire/International Review for Community Development, 3/43, printemps 1980, pp. 127-144.

Périodiques et revues utiles où l'on trouve de nombreux articles sur l'alphabétisation et l'EBA:

Alphaliaison. Bulletin de liaison des alphabétiseurs du Québec. Distribution: CSR Chambly, S.E.A. a/s Marc Thiffault, 25, chemin de Chambly, Longueuil, Québec, J4H 3L2.

Alphabétisation Populaire. Bulletin de liaison des groupes en alphabétisation, Distribution: 1475 Bourbonnière, Montréal, Québec, H1W 3N2.

BTSD Review, Sept éditions de juin 1972 à février 1975. Publié par la Direction de la Formation de la main-d'oeuvre, Ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration, Ottawa. Remplacé par Training 75 et Adult Training. (Édition épuisée).

Canadian Library Journal, Vol. 37, nº 4, août 1980. Numéro spécial: "Action for Literacy."

Convergence. Spécialement les numéros Vol. 1, nº 3, 1968; Vol. VIII, nº 4, 1975; Vol. X, nº 1, 1977; Vol. X, nº 3, 1977.

Convergence est la publication de l'International Council for Adult Education dont le siège est à Toronto.

Literacy/Alphabétisation. Publication trimestrielle du Rassemblement canadien pour l'alphabétisation.

Literacy Discussion. Spécialement les numéros suivants:
Vol. V, nº 1, 1974. Numéro dévoué à Paulo Freire. Thème: "Literacy through Conscientization."
Vol. V, nº 2, 1974. Numéro dévoué à l'alphabétisation canadienne. Thème: "The Literacy Experience: Reflections by Canadian Educationists."
Vol. V, nº 4, 1974. Numéro donnant suite à "Canadian Adult Basic Education."

Prospects. Vol. VI, nº 1, 1976. Elements for a Dossier: A Turning Point in Literacy. 68-126.

Le Courrier de l'Unesco, juin 1980. Numéro spécial sur l'alphabétisation intitulé "L'Alphabétisation, un enseignement pour la liberté."

Matériel audio-visuel sur l'EBA et l'alphabétisation. (On trouvera les adresses postales des organismes indiqués ci-après dans le répertoire de l'annexe II)

1. **Films:**
J'ai pas mes lunettes, réalisé par Robert Verge, Office national du film du Canada, Montréal, 1978.

Lettre morte, de Richard Lahais (films Stock). 30 min., 16 mm, couleurs - produit par le ministère de l'Éducation.
On peut le commander au:
Ministère de l'Éducation
Service général des moyens d'enseignement
Service de distribution
600, rue Fullum, 3e étage
Montréal, Québec H2K 4L1

(Comme J'ai pas mes lunettes, Lettre morte est un film de sensibilisation à l'analphabétisme.)

2. **Diaporamas sonores:**
Content Analysis of Literacy Materials. Toronto: Literacy Working Group. St. Christopher House, 1977. S'adresser au ministère de la Culture et des Loisirs de l'Ontario. Diaporama sonore sur l'évaluation du matériel d'alphabétisation des adultes. Ce diaporama évalue du matériel et permet au professeur d'EBA d'envisager les publications sur l'alphabétisation sous un angle nouveau.

One Million and Me. Toronto: Literacy Working Group, St. Christopher House, 1979. S'adresser au ministère de la Culture et des Loisirs de l'Ontario. Diaporama sonore sur les difficultés des analphabètes au Canada, et ce que l'on fait pour y remédier. Souligne le rôle du matériel et des bibliothèques à cet égard, notamment à Toronto.

Saskatchewan Adult Literacy. Regina: Program Development Branch, Saskatchewan Continuing Education and SaskMedia, 1980. Diaporama sonore de 22 minutes.
Conçu pour inciter des personnes de la collectivité à devenir des répétiteurs bénévoles. Peut aussi être projeté lors de séances de formation des répétiteurs. Ce diaporama souligne l'importance des imprimés dans la vie quotidienne. Il raconte l'histoire de trois habitants de la Saskatchewan; aborde le problème qui se pose au Canada; indique les programmes mis en oeuvre dans la province; enfin, explique les techniques de lecture à l'intention des répétiteurs. Pour l'emprunter, s'adresser à: Program Development Branch, Saskatchewan Continuing Education, Regina. SaskMedia copyright.

Words Within Reach. Edmonton: Library Association of Alberta/ACCESS, 1980. Diaporama d'orientation de 10 minutes sur l'alphabétisation destiné aux bibliothécaires et au grand public. Pour de plus amples détails s'adresser à Michèle Welsh, ACCESS Alberta.

3. **Bandes magnétoscopiques**

Alpha 80, réalisé par Claude Savard, C.A.P.A.V., Commission scolaire des Laurentides, 2, rue St-Joseph, Ste-Agathe-des-Monts, Québec, J8C 1M4, 1981.
Compte-rendu de débats du séminaire Alpha 80 sur l'alphabétisation populaire qui s'est tenu à Québec en octobre 1980.

As-tu vu, c'est écrit? Produit par le Service de l'éducation des adultes de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), 3737 est, rue Sherbrooke, Montréal, Québec, H1X 3B3 (1981).

Thème: Un homme analphabète fait face à plusieurs situations problématiques, y compris une visite à l'hôpital.

Illiteracy. Toronto: OECA, 1977. Bande de 59 minutes: Judy La Marsh parle avec diverses personnes, dont des analphabètes qui suivent des cours d'alphabétisation. En couleurs. S'adresser à l'OECA (Power Pay. No. 160810).

Pouvez-vous lire ceci? Produit par la Télévision communautaire de la région Amiante (TUCRA) 37, rue Notre-Dame sud, Thetford Mines, Québec, G6G 2J6 (1981).

Thème: Les expériences de professeurs et d'étudiants adultes dans un projet d'alphabétisation d'une commission scolaire régionale du Québec.

Teaching Adult Basic Education. Réalisation issue d'un projet placé sous l'égide de la direction de la formation industrielle de l'Ontario et du ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration, qui ont collaboré avec l'Ontario Institute for Studies in Education et l'Ontario Education Communications Authority (1977). S'adresser à l'O.I.S.E. pour demander le livre de lecture et les explications sur le projet qui l'accompagnent. On peut, d'autre part, se procurer les quatre bandes ci-après à l'OECA:

1. "Outside In" No. 155601

2. "Inside Out" No. 155602

3. "Food and Flowers" No. 155603

4. "Next Steps" No. 155604

Toutes les bandes sont en couleurs et durent un peu moins de 30 minutes. Elles exposent la situation canadienne et la comparent avec celle de plusieurs pays d'outremer.

Une fleur qui a mal à l'oeil. Produit par le Centre d'animation et de production audio-visuelles (CAPAV) de la CSR des Laurentides. Réalisation de Claude Savard, Commission scolaire régionale des Laurentides, 2, rue St-Joseph, Ste-Agathe-des-Monts, Québec, J8C 1M4.

Thème: Traite de l'analphabétisme à l'école.

Une autre solitude, réalisé par Marie Larouche, S.A.V.A., Commission des écoles catholiques de Québec, 1160, rue Boulamarque, Québec, G1R 2P7, 1980. Bande sur le travail d'animation qui se fait pour recruter des élèves pour les programmes d'alphabétisation de la commission scolaire Jean-Talon de Québec.

F. SOURCES RELATIVES AUX FACTEURS SOCIO-ÉCONOMIQUES ET POLITIQUES QUI ONT UNE INCIDENCE SUR L'EBA

Déclaration des autorités canadiennes à l'intention de l'évaluation des examens des politiques nationales de l'éducation par l'OCDE. Toronto/Ottawa: Conseil des ministres de l'Éducation. Canada/Gouvernement du Canada. 1978.

L'heure du réalisme. Quinzième exposé annuel, Conseil économique du Canada. Ottawa; Approvisionnements et services Canada, 1978.

Adams, Ian, Cameron, William, Hill, Brian et Penz, Peter. The Real Poverty Report. Edmonton: M.G. Hurtig Ltd., 1971.

Armstrong, Kathleen Anne. Masters of Their Own Destiny: A Comparison of the Thought of Coady and Freire. Occasional Paper in Continuing Education, nº 13. Vancouver: Centre for Continuing Education, The University of British Columbia, 1977.

Bertram, Gordon W. Apport de l'éducation à la croissance économique. Conseil économique du Canada, étude technique nº 12. Ottawa: Imprimeur de la Reine, 1967.

Boyd, Monica et Humphreys, Elizabeth. Labour Markets and Sex Differences in Canadian Incomes. Discussion Paper No. 143. Ottawa: Conseil économique du Canada, 1979.

Caskie, Donald M. The Canadian Fact Book on Poverty. 2e éd. Ottawa: Conseil canadien pour le développement social, 1979.

Coady, Moses Michael. Masters of Their Own Destiny. New York: Harper, 1939.

Cousin, J., Fortin, J.P. et Wenaas, C.J. Some Economic Aspects of Provincial Educational Systems. Conseil économique du Canada, étude n° 27. Ottawa: Information Canada, 1971.

Couture, Joseph E. Secondary Education for Canadian Registered Indians Past, Present and Future: A Commentary. 2e Rapport provisoire. Ottawa: Affaires indiennes et du Nord, 1979.

Dosman, Edgar J. Indians: The Urban Dilemma. Toronto: McClelland & Stewart, 1972.

Conseil économique du Canada. People and Jobs: A Study of the Canadian Labour Market. Ottawa: Information Canada, 1976.

Freire, Paulo. Education for Critical Consciousness. New York: Seabury Press, 1973.

_____. Pedagogy of the Oppressed. New York: Herder and Herder, 1970.

Grabowski, Stanley M., éd. Paulo Freire: A Revolutionary Dilemma for the Adult Educator. Syracuse: ERIC Clearinghouse on Adult Education, 1972.

Hall, Oswald et Carlton, Richard. Basic Skills at School and Work: The Study of Albertown, an Ontario Community. Ontario Economic Council, Occasional Paper I. Toronto: Ontario Economic Council, 1977.

Illich, Ivan D. Celebration of Awareness: A Call for Institutional Revolution. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1970.

_____. Deschooling Society. New York: Harper and Row, 1971 (World Perspective Series, Vol. 44).

_____. The Right to Useful Unemployment and Its Professional Enemies. Don Mills, Ontario: Burns & MacEachern, 1978.

_____. Towards a History of Needs. New York: Pantheon, 1978.

_____, et al., After Deschooling What? New York: Harper and Row, 1973.

Indian and Inuit Affairs Program. Indian Conditions: A Survey. Ottawa: Affaires indiennes et du Nord, 1980.

Kidd, J.R., éd. Learning and Society. Toronto: Canadian Association for Adult Education, 1963.

Kuch, Peter et Haessei, Walter. An Analysis of Earnings in Canada. Statistique Canada, Catalogue 99-758E. Ottawa: Approvisionnements et services, Canada, 1979.

Mann, W.E. et Wheatcroft, Les, éds. Canada: A Sociological Profile. Toronto: Copp Clark Publishing, 1976.

Nagler, Mark. Natives Without a Home. Don Mills, Ontario: Longman Canada Ltd., 1975.

OECD. Reviews of National Policies for Education: Canada. Paris: OECD, 1976.

Olson, David R. Book Review of Toward a Literate Society édité par John B. Carroll et Jeanne Chall. Extrait de Proceedings of the National Academy of Education, Vol. 2, 1975.

Ohliger, John et McCarthy, Coleen. Lifelong Learning or Lifelong Schooling? Un point de vue préliminaire des pensées d'Ivan Illich avec bibliographie de citations. Syracuse, N.Y.: ERIC, 1971.

Picot, G. The Changing Education Profile of Canadians, 1961 to 2000. Section des projections, Division de l'éducation des sciences et de la culture, Statistique Canada. Ottawa: Conseil du Trésor, 1980.

La Pauvreté au Canada: Points saillants du Rapport du Comité spécial du Sénat. Ottawa: Information Canada, 1971.

Report on Basic Educational Skills. Préparé par le Comité d'éducation de la Chambre de commerce du Canada, juin 1975. Montréal: CCC, 1975.

Ross, David P. The Canadian Fact Book on Income Distribution. Ottawa: Conseil canadien pour le développement social, 1980.

Ryan, William. Blaming the Victim. New York: Pantheon Books, 1971.

Secrétariat d'État, Direction de l'aide à l'éducation. Some Characteristics of Post-Secondary Students in Canada. Ottawa: Approvisionnements et services, Canada, 1976.

Two Cheers for the Eighties. Sixteenth Annual Review, Conseil économique du Canada. Ottawa: Approvisionnements et services, Canada, 1979.

Winkeljohann, Sr. Rosemary, éd. The Politics of Reading: Point-Counterpoint. Newark, Del.: International Reading Association, 1973.

Zsigmond, Z., Picot, G., Clark, W. et Devereaux, M.S. Out of School - Into the Labour Force. Statistique Canada, Catalogue 81-570E Occasional. Ottawa: Ministère de l'Industrie et du commerce, 1978.

RÉPERTOIRE D'ORGANISMES QUI S'OCCUPENT D'ALPHABÉTISATION, D'EBA ET D'ÉDUCATION DES ADULTES

(Nota: Les adresses, les noms de personnes-ressources et les renseignements ci-après ont pu changer depuis le moment de l'établissement de la liste)

1. **ADULT BASIC EDUCATION ASSOCIATION OF BRITISH COLUMBIA**

Président (1982-83): Steve Hilbert
Box 4518
Quesnel, British Columbia
V2J 3J8

Pour tout renseignement et pour les demandes d'admission, écrire à: Membership Secretary
Chrystine Smaill
488 MacLean Street
Quesnel, British Columbia
V2J 2P2

Créée au printemps 1979, l'Association rassemble des personnes qui s'occupent d'éducation de base des adultes ou qui s'y intéressent; elle organise des colloques et des ateliers et a un certain nombre de comités permanents.

Le coût des cotisations varie de 1 à 50$ selon la catégorie des adhérents.
Publication: Groundwork.

2. **ACCESS Alberta**
16930 - 114 Avenue
Edmonton, Alberta.
T5M 3S2
S'adresser à: Michèle Welsh

Ms. Welsh est chargée de la série d'émissions prévue sur l'alphabétisation. S'adresser à elle pour tout renseignement sur l'émission pilote "Safer than a Sock" et sur le diaporama sonore sur l'alphabétisation.

3. **B.C. MINISTRY OF EDUCATION**
Continuing Education Division
835 Humboldt Street
Victoria, British Columbia.
V8W 2M4

Pour tout renseignement sur le matériel d'Éducation de base des adultes, s'adresser à la coordonnatrice
Shel Harvey

Le Continuing Education Bulletin remplace l'ABE Bulletin; il contiendra des nouvelles et des renseignements sur l'EBA, l'enseignement de l'anglais, langue seconde, et l'éducation communautaire. Six numéros par an.

4. **CANADIAN ASSOCIATION FOR ADULT EDUCATION**
Directeur: Ian Morrison
Corbett House
29 Prince Arthur Avenue
Toronto, Ontario.
M5R 1B2

La CAAE s'occupe de toutes les gammes d'activités d'éducation de base des adultes au Canada. Sa revue trimestrielle Learning et son Resource Kit, qui paraît tous les deux mois, contiennent souvent des articles et des renseignements utiles sur l'alphabétisation et l'EBA.
Cotisation individuelle: 25 $ (tarifs divers).

5. **CANADIAN LIBRARY ASSOCIATION - ACTION FOR LITERACY COMMITTEE**
Président: John Marshall
Faculty of Library Science
University of Toronto
Toronto, Ontario
M5S 1A1

Le comité d'action pour l'alphabétisation de l'Association des bibliothèques canadiennes a été institué en 1979; son programme en sept points vise à faire participer les associations provinciales de bibliothèques à l'alphabétisation des adultes. Il s'est occupé d'Action for Literacy, un numéro spécial du Canadian Library Journal qui a été publié en août 1980.

6. **CANADIAN CONGRESS FOR LEARNING OPPORTUNITIES FOR WOMEN**
Coordonnatrice nationale: Susan Van der Voet
692 Coxwell Avenue
Toronto, Ontario
M4C 3B6

Organisme bénévole national qui oeuvre depuis 1972 pour augmenter les possibilités d'apprentissage des femmes au Canada.

Ses publications récentes ont porté sur des questions d'éducation de base des adultes qui intéressent les femmes.

Ses adhérents reçoivent une circulaire. Leurs cotisations varient de 5 à 100 $ selon leur catégorie.

7. **DEC (DEVELOPMENT EDUCATION CENTRE)**
121 Avenue Road
Toronto, Ontario
M5R 2G3

Fournit du matériel d'alphabétisation conçu dans l'esprit de Freire.

8. **FRONTIER COLLEGE**
Président: Jack Pearpoint
31 Jackes Avenue
Toronto, Ontario
M4T 1E2

La plus ancienne institution d'éducation des adultes du Canada (fondée en 1899). Frontier College repose sur un réseau de membres à vie et d'amis dont la plupart ont été des professeurs-ouvriers ou ont travaillé d'une manière ou d'une autre pour le collège dans le passé.

Publications - Chimo pour les enseignants actuels; Frontiers, un feuillet pour les membres à vie et les amis du collège; Annotated Bibliography, une bibliographie destinée à la "Pièce du fond", un centre d'information sur l'alphabétisation; Teaching and Learning with Common Sense; et About Teaching.

9. **INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES (ICEA)**
Directeur général: Paul Bélanger
506 est, Ste-Catherine
Suite 800
Montréal, Québec
H2L 2C7

ICEA est un groupe particulièrement actif qui s'occupe d'éducation communautaire et d'alphabétisation.

En octobre 1980, il a publié 10 éléments-clés pour une démocratisation de l'éducation des adultes, pochette qui comprend un cahier rédigé par Serge Wagner, et intitulé Pour une alphabétisation populaire.

10. **INTERNATIONAL COUNCIL FOR ADULT EDUCATION**
Secrétaire général: Dr. Budd Hall
29 Prince Arthur Avenue
Toronto, Ontario
M5R 1B2

Réseau d'organismes nationaux sur l'éducation des adultes. Publication: Convergence (trimestrielle). Numéros spéciaux sur l'alphabétisation. Articles sur le perfectionnement et l'éducation des adultes.
Abonnement (Canada): 10 $ par an.
(Autres tarifs disponibles)
Rédaction: Margaret Gayfer. Écrire à l'adresse ci-dessus.

11. **LE CARREFOUR DE L'ÉDUCATION POPULAIRE**
Animatrice: Micheline Laperrière
2356, rue Centre
Pointe-St.Charles
Montréal,Québec
H3K 1J6

Le Carrefour est un centre d'éducation communautaire situé à Montréal. Cet organisme fait de l'alphabétisation et de la recherche pratique (Voir bibliographie).

Cet organisme ainsi que d'autres groupes québécois oeuvrant dans le domaine de l'alphabétisation sont membres du:

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation
1475, rue Bourbonnière
Montréal, Québec
H1W 3N3

12. **LITERACY VOLUNTEERS OF AMERICA, INC.**
Siège:
404 Oak Street
Syracuse, N.Y., 13203
U.S.A.

S'adresser à: Jonathan McKallip, Director of Field Services

Les LVA organisent des séances de formation sur l'enseignement de la lecture et de l'anglais (langue seconde) en Saskatchewan, ainsi que sur l'assistance technique, à Toronto. Certains d'entre eux se sont perfectionnés à Syracuse (États-Unis). Ils appliquent leurs méthodes à Terre-Neuve, dans l'Ontario et en Saskatchewan.

13. **MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION**
Gouvernement du Québec
Bureau de pédagogie et d'évaluation
355, McGill
Montréal (Québec)
H2Y 2E8

S'adresser à: Aloise Freitag ou à Doris Weber

Ce ministère fait de l'alphabétisation dans les centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI). On trouvera des précisions à ce sujet dans le Rapport sur l'élaboration d'un programme d'alphabétisation et son expérimentation de 1979.

14. **RASSEMBLEMENT CANADIEN POUR L'ALPHABÉTISATION/MOVEMENT FOR CANADIAN LITERACY**
Président (1981-83): Percy Barrett
Rassemblement canadien pour l'alphabétisation
C.P. 533, succursale "P"
Toronto (Ontario)
M5S 2T1

Fondé en 1977 lors d'une conférence, le Rassemblement est un ensemble d'institutions, d'associations et de personnes bénévoles qui s'occupent d'alphabétisation. C'est une oeuvre de charité enregistrée dont le financement est assuré grâce aux cotisations et aux dons qu'elle reçoit. Le Rassemblement n'a pas de personnel pour le moment.

Cotisations: de 15 à 200 $ selon la catégorie.

Publications: Le Rassemblement a publié une bibliographie, des rapports, un annuaire et une documentation utile pour les alphabétiseurs. Périodique: Literacy/Alphabétisation qui est envoyé aux adhérents.

Le Rassemblement comprend des groupements régionaux comme le:
Metropolitan Toronto Movement for Literacy -
Présidente: Brenda Duncombe
93 Pauline Avenue
Toronto (Ontario)
M6H 3M7

Le MTML a des comités permanents qui coordonnent la formation des répétiteurs dans les divers organismes de la métropole torontoise.

Publication: Starting Out. Écrire à la case postale du Rassemblement pour se la procurer.

15. **NALA CANADIENNE - LAUBACH LITERACY OF CANADA (1981)**
Président: Howard Cogswell
Laubach Literacy of Canada
Case postale 6548, succursale "A"
Saint-Jean (Nouveau-Brunswick)
E2L 4R9

Siège: NALA et New Readers Press
Box 131
Syracuse, N.Y. 13210
U.S.A.

Les groupes affiliés à la NALA sont en général des conseils d'alphabétisation composés de répétiteurs formés selon les principes de la méthode Laubach. Ils se constituent actuellement en organisme canadien avec l'aide de Laubach Literacy International.

16. **OFFICE NATIONAL DU FILM CANADA**
Case postale 6100
Montreal (Québec)
H3C 3H5

17. **BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU CANADA**
Service des références et des bibliographies
395, Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

Toutes les publications canadiennes doivent être déposées à la Bibliothèque nationale. On peut se les procurer grâce au système de prêt entre les bibliothèques.

18. **ONTARIO EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AUTHORITY**
P.O. Box 200, Station "Q"
Toronto, Ontario
M4T 2T1

S'adresser à: Linda Rainsberry

A réalisé des productions et des émissions en vidéo, ainsi que des imprimés sur toutes les étapes de l'alphabétisation. (Voir bibliographie).

19. **ONTARIO INSTITUTE FOR STUDIES IN EDUCATION**
Président: Dr. D.H. Brundage
Adult Education Department
252 Bloor Street West
Toronto, Ontario.
M5S 1V6

Enseignement supérieur et recherche en éducation des adultes (y compris l'EBA). Dispose de la "Paulo Freire Resource Collection for Studies in Cultural Action". L'OISE diffuse diverses études et travaux sur l'éducation.

20. **ONTARIO LITERACY GUILD**
c/o OLA, Suite 402
73 Richmond Street West
Toronto, Ontario.
M5H 1Z4

Organise des séances sur l'alphabétisation et les bibliothèques. Fait le lien entre les bibliothécaires qui s'intéressent à l'alphabétisation. A produit des publications.

21. **ONTARIO MINISTRY OF CULTURE AND RECREATION**
Resource Centre, 9th Floor
77 Bloor Street West
Toronto, Ontario.
M7A 2R9

Abrite une collection de documents sur l'alphabétisation et les diaporamas sonores dont nous avons fait mention dans la bibliographie.

Spécialiste de l'alphabétisation du ministère: Ms. Sidney Pratt

22. **PUBLICATIONS SATELLITE**
P.O. Box 1565
Prince Albert, Saskatchewan.
S6V 5T2

Fournit des publications réalisées grâce à des programmes de Relance de la Saskatchewan et du Centre de recherche et de développement en formation.

23. **MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC**
Direction générale de l'éducation des adultes
Édifice "G", 21e étage
1035, De La Chevrotière
Québec (Québec)
G1R 5A5

Publie "Le Grain de Sel", revue en français sur l'éducation des adultes au Québec, qui paraît cinq fois par an. A diffusé en mai 1979 un numéro spécial sur l'alphabétisation rédigé par J.-P. Hautecoeur.

Le ministère a en outre publié d'autres études du même auteur sur l'alphabétisation (Voir bibliographie).

Pour tout renseignement sur les programmes d'alphabétisation financés et administrés par le Ministère, s'adresser à Martin Forest.

24. **READING-CANADA-LECTURE**
Pour s'abonner, écrire à: Anne Forester
Camosun College
1950 Lansdowne Road
Victoria, B.C.
V8P 5J2

Nouvelle revue bilingue sur la lecture qui paraît tous les trois mois. Reading-Canada-Lecture fait le lien entre les éducateurs du Canada, d'une part, et leurs collègues étrangers, d'autre part.

Abonnements: 20 $ par an pour les individus
25 $ pour les bibliothèques et les institutions.

25. **SASKATCHEWAN CONTINUING EDUCATION**
Programme Development Branch
1855 Victoria Avenue
Regina, Saskatchewan.
S4P 3V5

26. **THE UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA**
Adult Education Department
5760 Toronto Road
Vancouver, B.C.
V6T 1L2

Président: Dr. W.S. Griffith

Le service d'andragogie de cette université organise des cours d'éducation de base des adultes et il encourage la recherche dans ce domaine avec la collaboration de nombreux universitaires.

27. **WORLD LITERACY OF CANADA**
692 Coxwell Avenue
Toronto, Ontario.
M5C 3B6

Directrice: Gladys Watson

Soutient des programmes d'éducation "non formels" en différents endroits du monde.